Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8370788
Centre d'intérêt: 930

Samson, Jean-Marc.

L'efficacité à long terme d'une intervention structurée d'éducation sexuelle à l'adolescence, conduite selon la pédagogie du +1 stade de la théorie de Lawrence Kohlberg : rapport final / Jean-Marc Samson. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de sexologie, 1978.

iv, 72 p. : 9 graph. ; 28 cm.

"Présenté au Conseil des arts au Canada dans le cadre de la subvention S76-0205". Bibliogr.: p. 39-48.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Sexologie *Education sexuelle *Education morale *Valeurs de l'étudiant *Adolescent *Programme d'enseignement *Evaluation de programmes *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Kohlberg, Lawrence

La théorie du développement du jugement moral, élaborée par Lawrence Kohlberg, postule l'existence de six stades séquentiels et hiérarchiques dans le développement du jugement moral. Par la suite, Kohlberg a conçu une approche pédagogique fondée sur cette théorie: la pédagogie du +1 stade. Dans le cadre de cette approche, l'apport par l'animateur d'arguments du stade immédiatement supérieur à celui des élèves devrait favoriser le développement moral de l'élève sans qu'il soit nécessaire de recourir à des contenus de valeurs pré-déterminés. L'étude vise à examiner les effets à long terme de cette approche auprès d'adolescents qui ont suivi un cours d'éducation sexuelle. L'ambiguité des résultats obtenus à court terme imposait le recours à cette étude de relance.

L'expérience avait été réalisée en 1973-1974 auprès de 174 élèves du secondaire (100 du groupe expérimental et 74 du groupe témoin). La relance effectuée en 1976 a touché treize adolescents du groupe témoin et autant du groupe expérimental. Comme en 1973-1974, le stade moral des sujets a été évalué lors d'entrevues individuelles. Quatre historiettes touchant les domaines de la morale générale et de la sexualité ont été présentées aux adolescents. Les sujets étaient ensuite invités par l'interviewer, muni d'un questionnaire détaillé, à énoncer un jugement moral sur quinze enjeux préalablement identifiés.

L'évaluation des effets à court et à long terme d'une intervention structurée d'éducation sexuelle amène à formuler des doutes quant aux vertus de la méthode pédagogique qui consiste à exposer les élèves à des arguments du stade immédiatement supérieur au leur. Même s'il ressort clairement des travaux que l'éducation sexuelle peut vraiment contribuer au développement de toute la personnalité morale des adolescents, il faut convenir que la promotion du jugement moral n'est pas chose aussi

facile que le suggère Kohlberg.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8370789
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370788

JEAN - MARC S A M S O N

L'EFFICACITÉ À LONG TERME D'UNE INTERVENTION STRUCTURÉE D'ÉDUCATION SEXUELLE À L'ADOLESCENCE, CONDUITE SELON LA PÉDAGOGIE DU +1 STADE DE LA THÉORIE DE L. KOHLBERG.

Rapport d'une étude expérimentale subventionnée par le Conseil des Arts du Canada; (No.: S76-0205).

Département de Sexologie
Université du Québec à Montréal

Janvier 1978

E D U Q 8370788

Jean-Marc Samson

L'efficacité à long terme d'une intervention structurée d'éducation sexuelle à l'adolescence, conduite selon la pédagogie du +1 stade de la théorie de Lawrence Kohlberg.

Rapport final
présenté au

Conseil des Arts au Canada

dans le cadre de la subvention S76-0205

Département de Sexologie
Université du Québec à Montréal

Janvier 1978

Nous voulons d'abord remercier le Conseil des Arts du Canada qui, par ses subventions à la recherche, a généreusement soutenu cette étude expérimentale.

Nous voulons aussi exprimer toute notre gratitude à mademoiselle BIBIANE L E P I N E . Autant pour la fastidieuse ceuillette des données que pour l'interprétation des résultats, son travail patient et ses suggestions aussi opportunes que fréquentes ont grandement contribué au succès de cette étude expérimentale.

RÉSUMÉ

L'évaluation des effets à court et à long terme d'une intervention structurée d'éducation sexuelle nous a amenés à formuler des doutes quant aux vertus de la méthode pédagogique qui consiste à exposer les élèves à des arguments du stade immédiatement supérieur au leur. Même si il ressort clairement de nos travaux que l'éducation sexuelle peut vraiment contribuer au développement de toute la personnalité morale des adolescents, on doit convenir que la promotion du jugement moral n'est pas chose aussi facile que le suggère Kohlberg.

L'apport d'arguments du niveau supérieur à celui des élèves pourrait, de l'avis de l'auteur, rendre plus efficace l'éducation sexuelle et morale qui veut susciter le développement du jugement moral des adolescents. De plus, les valeurs terminales devraient faire l'objet de discussions explicites, de façon à ne pas restreindre l'éducation morale à la seule amélioration des aspects formels du raisonnement moral.

Nos travaux ont aussi montré que le passage du stade 3 au stade 4, (comme le passage du stade 4 vers le stade 5), n'est pas aussi simple que le laisse entendre la théorie de Kohlberg, ni non plus aussi facile que le suggèrent certains partisans de cette théorie (comme par exemple le schéma qu'en présente Allen, 1975:6). A cet effet, nous avons formulé l'hypothèse d'un développement en forme de N pour expliquer les va-et-vient des adolescents entre le stade 3 et le stade 4.

Nous croyons que la théorie du développement en jugement moral élaborée par Kohlberg constitue un atout majeur pour l'éducation morale et pour la compréhension de l'axiogenèse de la personnalité morale. Pourtant, nous sommes persuadés que les théories elles-aussi peuvent et doivent évoluer. C'est d'ailleurs ce que souhaite Kohlberg lui-même (1974, 1976b), mais de façon trop discrète, nous semble-t-il. C'est pourquoi nous avons voulu, dans ce rapport de recherche, dépasser la seule présentation des résultats, pour formuler l'une ou l'autre piste de recherche qui, nous l'espérons, contribueront à affiner notre compréhension de l'axiogenèse humaine.

INTRODUCTION

La théorie du développement du jugement moral élaborée par Lawrence Kohlberg (Kohlberg, 1958, 1964, 1969, 1971d, 1975c, 1976a) postule l'existence de six stades séquentiels et hiérarchiques dans le développement du jugement moral[1]. Les résultats encore fragmentaires d'une vaste étude longitudinale en cours depuis 1958 (Kohlberg et Kramer, 1969; Kohlberg et Elfenbein, 1975), et ceux d'études longitudinales plus limitées (Holstein, 1973, 1974, 1976; Kuhn, 1976), indiquent que les individus se développent moralement suivant cette séquence hiérarchique de stades. Du moins dans ce qu'on peut qualifier de partie formelle du jugement moral (Boyd, 1977) car on ne devrait pas trop vite écarter du développement moral l'acquisition de certains contenus de valeurs (le bag of virtues que dénonce si vigoureusement Kohlberg[2]), comme l'ont signalé Peters (1974) et Alston (1971)[3]; ni non plus l'entraînement à l'action morale, comme le suggère Wilson (1972).

Cependant, des études en coupe ont montré que la réalité des stades tels que définis par Kohlberg, s'applique à de nombreuses cultures (Kohlberg, 1969, 1971a; Gorsuch et Barnes, 1973; Pacheco-Maldonado, 1972; Parikh, 1975; White, 1975, Ziv et al., 1975; Maqsud, 1977), sans compter les nombreuses études qui en vont vérifié la justesse auprès d'individus des milieux québécois, canadiens, américains et européens.

---

1. Pour une description récente et "complète" des six stades, voir: Colby et al., 1977:91-92.

2. Comme l'indique Philibert (1975), Kohlberg ne distingue pas, quand il parle de vertu, entre l'acte intérieur et l'acte extérieur; il croit trop facilement que la vertu ne correspond qu'à l'acte extérieur; d'où la teinte behavioriste qui marque toujours sa notion de vertu, et qui est toujours présente lorsqu'il dénonce le "bag of virtues".

3. "morality is content as well as form", and we need to know both. (Alston, 1971: 283).

Prenant pour acquis que chez tout individu, le jugement moral se développe selon la séquence des six stades identifiés par Kohlberg, et considérant le fait que l'individu préfère les stades supérieurs mais ne comprend réellement que le stade immédiatement supérieur au sien (Rest et al., 1969; Rest, 1973a, 1973b), Kohlberg en a déduit qu'il serait possible d'aider l'enfant et l'adolescent à passer d'un stade au suivant, en somme de l'éduquer moralement, sans pour autant lui imposer des contenus de valeurs pré-déterminés (Kohlberg, 1966, 1967, 1970a, 1970b, 1971b, 1971c, 1971j, 1975c; Kohlberg et Turiel, 1971; Turiel, 1969). Cette hypothèse reposait surtout sur les études de Turiel (Turiel, 1965, 1966) qui a réussi, par l'apport d'arguments du stade immédiatement supérieur, à faire avancer la structure du jugement moral d'adolescents.

Kohlberg et ses proches collaborateurs (Blatt, 1970; Blatt et Kohlberg, 1969, 1973, 1975; Kohlberg, Scharf et Hickey, 1972; Colby, Kohlberg et al., 1977), ont voulu vérifier expérimentalement l'efficacité de la pédagogie du + 1 stade (c'est-à-dire l'apport ou le soutien par l'animateur d'arguments du stade immédiatement supérieur à celui des élèves) dans l'éducation morale des enfants et des adolescents. Mais l'efficacité de la pédagogie du + 1 stade n'est pas encore démontrée hors de tout doute, comme ont voulu le suggérer les études de Kohlberg, ou celles de ses très proches collaborateurs. Confirmant cette efficacité, on peut citer plusieurs travaux, dont ceux de Beck (1973), Beck, Sullivan et Taylor (1972), Blackner (1975), Bunzi, Coder et Wirt (1977), Grimes (1974), Hickey (1972), Hurt (1974), Kavanagh (1975), Lalane (1975), Maitland et Golman (1974), Mosher et Sprinthall (1971), O'Connor (1972), Panowitsch (1974), Schaffer (1974), Samson (1975, 1976a) Search (1973), Selman et Lieberman (1975), Speicher (1973), Strong (1975), Sullivan, P. (1975), Sullivan et Beck (1974, 1975), Tracy et Gross (1973), Williams (1974) et Young (1974). Par contre, des études tout aussi sérieuses indiquent que la pédagogie du + 1 stade n'est guère capable de faire progresser le développement du jugement moral. On pense surtout ici aux travaux de Cooney (1977), Denney et Duffy (1974), Dozier (1974), Enderle (1974), Fenton (1976), Grant (1975), Lorimer (1968, 1971).

Sans vouloir trancher la question de l'efficacité de la pédagogie du + 1 stade, il se peut que les études que nous venons de citer en arrivent à des résultats contradictoires d'abord parce que les conditions de l'intervention pédagogique

(atmosphère générale de l'école, méthodologie scolaire utilisée, qualité des animateurs, etc.) ont fort varié d'une étude à une autre; de plus, la grande majorité de ces études ne retiennent que l'efficacité immédiate, négligeant d'analyser les effets à moyen et à long terme de cette pédagogie du + 1 stade. L'étude multimondale de l'Ontario Institute for Studies in Education fait ici exception (Beck, Sullivan et Taylor, 1972; Sullivan et Beck, 1974; Sullivan, E., 1975); les travaux de l'O.I.S.E. montrent bien que c'est à long terme qu'on peut identifier des résultats concrets; les retombées positives de l'intervention en + 1 stade se soldent d'ailleurs par un usage légèrement plus fort de la morale post-conventionnelle par le groupe expérimental d'élèves du secondaire.

Il importe donc de déterminer les effets à long terme de toute intervention structurée en éducation morale, qui utilise la pédagogie du + 1 stade. La présente étude s'inscrit dans cette optique; elle cherche à évaluer après trois ans, les effets d'une intervention structurée faite dans le milieu scolaire auprès d'adolescents, dans le cadre d'un cours d'éducation sexuelle[1]. Les effets à court terme de cette intervention ont été ambigus, certains adolescents progressant mais quelques-un régressant (Samson, 1975, 1976a). C'est pourquoi une étude de relance d'imposait.

---

1. Quant au rationnel de l'usage de la théorie de Kohlberg et de la méthode pédagogique du + 1 stade en éducation sexuelle, voir Samson (1973, 1974, 1976).

MÉTHODOLOGIE

SUJETS

En 1973-1974, lors de notre première recherche sur l'évaluation de l'efficacité de l'éducation sexuelle structurée (Samson, 1975), nous avions évalué 174 adolescents et adolescentes (100 du groupe expérimental et 74 du groupe témoin). Pour déterminer l'efficacité à long terme de cette intervention d'éducation sexuelle structurée, nous avons contacté au hasard 84 de ces 174 sujets[1].

Comme la liste des sujets tentait de respecter les proportions d'adolescents de chaque stade établies par les premières entrevues en 1973, le hasard n'était pas vraiment parfait. Un grand nombre d'adolescents, surtout parmi ceux du groupe témoin, ont refusé de collaborer avec notre projet de relance, si bien que la répartition proportionnelle par stades du jugement moral n'a pu être respectée.

Vingt-six adolescents (10 garçons et 16 filles) ont accepté de passer l'entrevue de relance, soit 13 individus du groupe expérimental (le groupe qui a reçu durant l'année scolaire 1973-1974 l'intervention d'éducation sexuelle structurée), et 13 individus du groupe témoin. Malgré notre insistance, malgré le fait que l'entrevue de relance pouvait avoir lieu à domicile et qu'un dédomagement de $ 5.00 était offert, aucun des sujets témoins des stades 2 et 5 n'a accepté de passer l'entrevue de relance. On peut constater, au tableau O, la répartition des sujets de la relance, selon leur groupe, leur sexe et leur stade de départ (c'est-à-dire leur stade en morale générale lors de l'entrevue de 1973).

Mis à part la distribution par stades de départ, les 26 sujets de la relance représentent bien les 174 sujets de la recherche initiale: statis-

---

1. Il a été impossible de retracer l'adresse des autres sujets.

tiquement, nous n'avons observé aucune différence significative entre ces 26 sujets et les autres du groupe de départ, tant sur l'âge que sur la force de l'H.A.M.E.[1]; cependant il faut souligner, qu'en 1973-1974 tous les sujets étaient des étudiants de niveau secondaire, alors qu'actuellement, on retrouve parmi les 26 sujets de la relance, des individus qui sont maintenant sur le marché du travail (trois dans le groupe témoin et quatre dans le groupe expérimental).

On doit cependant signaler que les 26 sujets de la relance avaient, en 1973, des M.M.S.[2] légèrement plus élevés que les autres sujets alors interrogés. En effet, leur M.M.S. général était, en moyenne de 334.04 tandis que celui des 148 autres sujets était de 311.18 ($t = 1.38$, dl 172, $\alpha = .17$). Cette différence nous semble attribuable au fait que dans le groupe de sujets de la relance, peu d'individus de stade 2 ont pu être rejoints; cela est surtout le fait du groupe témoin comme on peut le constater aux graphiques 1 et 2.

Quant aux caractéristiques des 13 sujets expérimentaux et des 13 sujets témoins, on ne constate pas de différence statistiquement significative entre ces deux groupes, tant sur l'âge que sur le sexe et la force de l'H.A.M.E.

ENTREVUE

Pour déterminer le stade de chaque sujet, nous avons utilisé la méthode de l'entrevue individuelle (environ une heure par sujet), comme pour les évaluations de 1973-1974. Nous nous sommes servis de quatre historiettes: deux dans le domaine de la morale "générale" (le médicament et le prisonnier

---

1. C'est-à-dire "L'Habileté mentale": cette mesure, établie à l'aide du test HENMON-NELSON, constitue un très bon indicateur du quotient intellectuel.

2. Moral Maturity Score.

évadé[1]; et deux dans le domaine sexuel (les relations sexuelles adolescentes et l'avortement[2].

Ces historiettes étaient identiques à celles que nous avions choisies lors des entrevues de 1973-1974.

Pour chaque historiette, le sujet a été invité par l'interviewer, muni d'un questionnaire détaillé[3] à énoncer son jugement moral sur chacun des quinze enjeux[4].

Cette approche exige plus d'énergie et plus de temps que la méthode proposée par Kohlberg dans son récent manuel de codage (Kohlberg, et al. 1976), dans laquelle il ne retient que deux ou trois enjeux par historiette; par contre, notre approche fournit des protocoles beaucoup plus détaillés, qui, lors du codage, abaissent le risque d'interprétation du jugement moral du sujet.

Afin d'assurer une continuité entre les entrevues de 1973-1974 et celles de 1976, le stade 4½ n'a pas été retenu comme étape du développement du jugement moral. Les énoncés qui auraient pu se rapporter à ce stade ont été situés, comme en 1973 et en 1974, au stade 4. Dans le même esprit de continuité, les sous-stades A et B n'ont pas été identifiés,

---

1. Pour description voir: Kohlberg 1958.
2. Pour description voir: Gilligan et al., 1970.
3. Voir Samson, 1975: annexe A pour les détails de ce questionnaire.
4. En 1973, la liste des enjeux était de 15 ("Issues"). Par la suite, cette liste a été réduite à 10 (Kohlberg, 1976). Nous avons cependant voulu conserver la liste des 15 enjeux, de façon à assurer entre le test et la relance, une continuité méthodologique.

ceci malgré le fait que Kohlberg ait indiqué clairement, que

> Much of the movement in experimental moral education programs is movement from an A substage to a B substage. (Kohlberg, Kauffman et al., 1974: 26).

---

insérer ici le
tableau 0 et les
graphiques 1 et 2

RÉSULTATS

Il s'agit ici, d'évaluer à long terme l'effet sur le développement du jugement moral d'une intervention structurée d'éducation sexuelle, selon la technique du ♦ 1 stade; nous distinguerons donc deux modes de jugement moral: le jugement moral général (J.M.G) établi à l'aide des historiettes classiques (Kohlberg, 1958), et le jugement moral sexuel (J.M.S) établi à l'aide d'historiettes ayant des composantes sexuelles (Gilligan et al., 1971).

En morale générale (JMG), les sujets expérimentaux ont progressé de 48.32 unités; ils sont passés d'un M.M.S. général de 345.96 en 1973 à un M.M.S. général de 394.28 en 1976. Les sujets témoins ont moins progressé: ils avaient en 1973, soit au début de l'expérimentation, un M.M.S. général de 336.76 et ils ont obtenu, trois années après, un M.M.S. général de 360.64, soit un progrès de 23.88 unités. En somme, les sujets qui ont reçu l'intervention structurée d'éducation sexuelle présentent un progrès de près d'un demi stade, tandis que ceux qui n'ont pas reçu cette forme d'éducation sexuelle ne progressent que d'environ un quart de stade.

En morale sexuelle, on assiste à un développement moral qui va dans la même direction. Ici, cependant, la différence entre les sujets expérimentaux et les sujets témoins est moins forte que celle observée pour le JMG. De 1973 à 1976, le M.M.S. sexuel des sujets expérimentaux passe de 333.88 à 387.08, soit un progrès de 53.20 unités; durant le même laps de temps, mais sans avoir reçu l'intervention structurée d'éducation sexuelle, le M.M.S. sexuel des sujets témoins a augmenté de 37.21 unités, passant de 326.11 à 363.32. On le constate facilement, l'avance nette[1] des sujets ayant reçu l'intervention structurée d'éducation sexuelle n'est que d'un sixième de stade, plus précisément de 15.99 unités, ce qui est peu.

insérer ici le tableau 1

1. C'est-à-dire le progrès des sujets expérimentaux dégrevé de celui des sujets témoins.

Notons qu'en 1976, pas plus qu'en 1974 et qu'en 1973, la différence entre les M.M.S. général et sexuel des groupes expérimental et témoin, n'est pas significative statistiquement. Tel qu'on peut le constater au tableau 1, la probabilité établie par le test t de Student est loin d'atteindre le .05 habituellement retenu comme significatif. On peut cependant noter que cette probabilité est plus proche de .05 en 1976 qu'en 1974 ou 1973. Et, compte tenu de la faiblesse de la mesure par M.M.S.[1], on peut dire qu'une probabilité de .20 est déjà l'indice d'une tendance réellement attribuable à l'intervention.

Même si les tests statistiques nous obligent à ne parler que de tendances, il faut tout de même noter que l'écart entre les sujets expérimentaux et les sujets témoins augmente sans cesse de 1973 à 1974, et de 1974 à 1976. En effet, non seulement les sujets expérimentaux conservent l'avance qu'ils ont prise en 1974 sur les sujets témoins, mais de plus ils continuent à progresser, après l'expérience d'intervention structurée d'éducation sexuelle, plus que les sujets témoins. Donc, l'intervention d'éducation sexuelle n'a pas eu seulement un effet momentané. Au contraire, elle a été l'amorce d'un développement moral qui s'est poursuivi et a été autant, sinon plus important que le progrès réalisé pendant l'expérience. Nos résultats n'indiquent cependant que des tendances et nous serions mal placés pour affirmer qu'il s'agit ici d'un rythme différent de développement, prouvé hors de tout doute.

D'ailleurs, le graphique 3 montre bien que c'est en morale générale que le groupe expérimental prend ses distances face au groupe témoin. En morale sexuelle, la distance entre les deux groupes en est moindre. Ce qui peut étonner car l'intervention structurée selon la technique de + 1 stade portait spécifiquement sur des questions d'ordre sexuel.

Insérer ici le graphique 3

1. Nous discuterons plus loin de cette faiblesse du M.M.S.

Nous avons émis des doutes quant à la capacité du score de maturité morale (M.M.S.) à bien représenter le jugement moral d'un individu. Il suffit, en effet de considérer l'exemple suivant: un sujet présentant trente pour cent d'usage de stade 2, cinquante pour cent de stade 3 et 20% de stade 4 obtient un M.M.S. de 190. Il s'agit ici d'un individu de stade mixte dont on pourrait dire qu'il est de stade 3(2). Mais, supposons que cet individu, de par l'effet d'une intervention structurée, s'efforce de rendre plus cohérent l'ensemble de son jugement moral. Lors d'une ré-évaluation de son jugement moral, il présente les pourcentages d'usage suivants: quinze pour cent au stade 2, 80% au stade 3 et 5% au stade 4. Le calcul de son M.M.S. donnera à nouveau 290. A ne regarder que le M.M.S., on peut croire que rien n'a changé et que le jugement moral de cette personne ne s'est pas développé. Pourtant, l'analyse des pourcentages d'usage nous montre qu'il y a eu chez lui un changement fort substantiel: il est maintenant de stade 3 PUR-PUR, ayant réussi à concentrer ses arguments moraux au stade 3. Mais le M.M.S. ignore ce fait. C'est pourquoi, nous disons que le M.M.S. est une mesure faible, pouvant tout au plus servir d'indicateur, mais ne constituant pas un résumé complet du développement moral d'un individu.

On retrouvera d'ailleurs au tableau 4, un exemple non hypothétique de cette faiblesse du M.M.S. Les sujets au stade 5 avaient, en 1974, un M.M.S. sexuel de 422.29 et leur M.M.S. sexuel est identique en 1976. Pourtant, les pourcentages d'usage ont varié; alors qu'en 1974, ces sujets étaient principalement au stade 5, ils sont, en 1976, principalement au stade 4, différence que le M.M.S. ne peut mettre à jour.

Une deuxième faiblesse du M.M.S. vient du fait que la théorie de Kohlberg postule des intervalles égaux entre les stades. Sans en avoir encore vérifié expérimentalement la valeur, nous sommes portés par intuition à croire que le passage d'un niveau moral à un autre exige plus d'énergie et de temps que le passage d'un stade à un autre; ceci à l'intérieur d'un même niveau moral. Par exemple, arriver à augmenter de douze pour cent l'usage du stade 5 nous semble un développement beaucoup plus difficile que celui d'augmenter de quinze pour cent l'usage que l'on peut faire du stade 4. Pourtant, dans les deux cas, l'ef-

fet sur le M.M.S. est sensiblement le même[1].

Malheureusement, un grand nombre de tests statistiques exigent une mesure unique et continue. Le M.M.S. est alors tout indiqué, malgré ses faiblesses. Toutefois, les résultats de ces tests basés sur le M.M.S. ne doivent pas conduire à écarter l'analyse des changements dans les pourcentages d'usage; en effet, les tests statistiques ne sont que de peu de secours lorsqu'on cherche à comparer des profils d'usage. Cependant, nous demeurons convaincus que seule l'analyse des changements dans les pourcentages d'usage peut permettre de saisir avec exactitude l'évolution du jugement moral d'un individu ou d'un groupe.

Pour la morale générale, on retrouve au graphique 4, l'évolution de l'usage de chaque stade pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins, de 1973 à 1976. A partir de ces courbes, on peut faire plusieurs constatations. D'abord, on remarque une lente disparition du stade 2, tant chez les sujets expérimentaux que chez les sujets témoins. De plus, l'usage du stade 5 augmente de façon linéaire dans les deux groupes, les sujets expérimentaux ayant un angle d'augmentation plus prononcé que les sujets témoins.

Insérer ici le graphique 4

---

1. Considérons par exemple l'individu qui affiche les pourcentages d'usage suivants: 15% de stade 2, 50% de stade 3 et 35% de stade 4. Son M.M.S. est alors de 320. S'il augmente de 15% l'usage qu'il fait du stade 4, il obtient un M.M.S. de 350 (50% d'usage du stade 3 et 50% d'usage du stade 4). Mais s'il augmentait de 12% l'usage qu'il fait du stade 5, il obtiendrait un M.M.S. de 359. (53% d'usage du stade 3, 35% d'usage du stade 4 et 12% d'usage du stade 5). On voit ainsi combien le M.M.S. est une mesure grossière, car un début de morale post-conventionnelle ne représente, dans l'exemple que nous avons choisi, que 9 unités de plus au M.M.S.

Ce qui étonne cependant, ce sont les fluctuations dans l'usage des stades 3 et 4. Pour les deux groupes, on assiste à une évolution similaire des rapports entre les deux stades de la morale conventionnelle; d'une part, l'usage du stade 3 augmente en 1974 pour retomber ensuite en 1976 au point où il en était au début de l'expérience; d'autre part, l'usage du stade 4 fluctue en sens inverse, diminuant fortement en 1974, mais revenant en 1976 à peu près au point où il en était au début de l'expérience, en 1973. On notera aussi que que la progression incohérente de l'usage des stades 3 et 4 est similaire dans les deux groupes; si bien qu'il est impossible d'en attribuer l'effet à l'intervention structurée d'éducation sexuelle.

Le même processus développemental semble diriger l'évolution de la morale sexuelle.

Insérer ici le graphique 5

On peut constater, au graphique 5, qu'il y a, de 1973 à 1976, disparition complète de l'usage des arguments du stade 2, et ce, autant dans le groupe témoin que dans le groupe expérimental. Pour les deux groupes, l'usage du stade 3 passe par une phase maximale en 1974 pour retomber ensuite, à peu près au même niveau qu'à son point de départ. L'usage du stade 4, comme on l'a vu pour la morale générale, diminue en 1974 pour se situer ensuite légèrement au-dessus de sa côte de départ, et ce, autant dans le groupe témoin que dans le groupe expérimental. Finalement, seul l'usage du stade 5 diffère: alors que le groupe témoin n'en modifie guère l'usage, le groupe expérimental accentue l'usage d'arguments post-conventionnels. Cette augmentation a eu lieu, surtout durant l'expérience d'éducation sexuelle, c'est-à-dire entre 1973 et 1974; les sujets expérimentaux n'ont réussi, par la suite, qu'à conserver leur acquis en morale post-conventionnelle, sans en augmenter sensiblement l'usage.

Ainsi, si l'on exclut l'effet à court terme de l'intervention structurée d'éducation sexuelle pour n'en retenir que les effets à long terme, on constate que c'est dans l'usage d'arguments de stade 5 que se situe la différence. Comme l'indiquent les pourcentages d'usages mentionnés au tableau 2, on voit qu'entre le groupe témoin et le groupe expérimental, c'est, en définitive, un élan vers le stade 5 qui départage nos deux groupes. En morale générale, le groupe expérimental augmente son usage du stade 5 de 4.13% de plus que le groupe témoins. En morale sexuelle, l'accession à une morale post-conventionnelle est supérieure de 8.89% chez les sujets expérimentaux que chez les sujets témoins.

Insérer ici les
tableaux 2 et 3

On doit cependant noter qu'il ne s'agit ici que de tendances. Les analyses de variance que nous avons faites par groupe (expérimental/témoin) et par étapes (Test/Retest/Relance) tant pour le M.M.S. que pour les pourcentages d'usage, indiquent que les interactions groupes par étapes ne sont jamais significatives; au contraire, comme on peut le lire au tableau 3, les interactions groupes par étapes ne s'approchent même jamais d e la signification statistique, tant en morale générale qu'en morale sexuelle.

Analyse par stade

Malgré ce que l'on vient de dire pour l'ensemble des 26 sujets de notre recherche de relance, nous croyons utile de présenter l'évolution des pourcentages d'usage pour chaque catégorie de sujets. En effet, il se peut que l'avance de certains sujets soit neutralisée par le recul d'autres, ce qui peut, par un effet de moyenne, donner l'impression qu'aucun changement ne s'est produit. Pour présenter cette analyse, nous avons regroupé les sujets de la relance selon le stade majeur qu'ils affichaient en morale générale lors du test en 1973. Malheureusement, lors de la relance, il a été impossible de ré-interviewer parmi les individus du groupe témoin, des sujets qui, en 1973, étaient au stade 2 ou au stade 5. Aussi, pour ces deux catégories, on ne re-

trouve, en 1976, que des sujets qui appartiennent au groupe expérimental. Même si l'on ne peut comparer le développement moral de ces sujets avec des individus témoins, il est intéressant de constater les changements qui se sont produits dans les pourcentages d'usage, de 1973 à 1976.

Insérer ici le
Tableau 4

Stade 2

Pour les sujets qui en 1973 étaient au stade 2, on remarque que le jugement moral, tant général que sexuel, passe du stade 2 au stade 4. D'une part, l'usage du stade 2 disparaît complètement; le stade 3 n'en est pas pour autant principalement favorisé; c'est, au contraire, l'usage du stade 4 qui augmente fortement. Grâce aux pourcentages d'usage de 1974, on peut voir qu'il n'y a pas eu de saut de stade, mais d'abord un passage du stade 2 au stade 3, suivi ensuite d'un décalage vertical vers le stade 4.

Notons tout de suite qu'en morale sexuelle, ces sujets semblent se "replier" au stade 3 pour ensuite passer au stade 4. En effet, le pourcentage d'usage du stade 4 qui est de 27.99% en 1973, diminue à 8.38% en 1974 pour atteindre ensuite 65.85% en 1976. Nous verrons que l'oscillation entre le stade 3 et le stade 4 n'est pas le fait de ces seuls individus, et nous tenterons par la suite quelques pistes d'explication sur ce phénomène.

Cependant, il se peut que la brusque disparition de l'usage du stade 2 en morale sexuelle, de 1974 à 1976, soit l'effet d'un codage légèrement différent. En 1973 et en 1974, nous ne faisions pas toujours bien la distinction entre les arguments du stade 2 et ceux du stade 4½; d'ailleurs, il y avait alors peu de littérature disponible concernant le stade 4½. En 1976, comme nous l'avons indiqué plus haut, nous avons situé au stade 4, les arguments qui nous semblaient relever du stade 4½.

Stade 5

Les sujets qui, en 1973 étaient principalement au stade 5, réagissent curieusement à l'intervention structurée d'éducation sexuelle. En morale générale, l'expérience a eu pour effet de les faire régresser au stade 4; et, de plus, leur usage du stade 3 se double. Pourtant ils semblent, durant les deux années suivantes, retrouver presque leur situation de départ.

Peu nombreux et éparpillés dans plusieurs classes scolaires, les sujets du stade 5 ont apparemment été soumis à une déséducation morale. Devant eux, très souvent, on a évoqué des arguments de morale conventionnelle, arguments que soutenaient d'ailleurs les interventionnistes afin de faire "progresser" la majorité des élèves de ces classes, qui étaient en général de stade 3. Ainsi, durant l'intervention structurée d'éducation sexuelle, ces quelques adolescents ont été invités à écouter et à considérer comme peut-être valables, des arguments d'un stade inférieur à leur stade principal. C'est ce qui explique, nous semble-t-il, le recul dans leur morale générale.

Cependant, en morale sexuelle, ces adolescents du stade 5 ont augmenté leur usage des stades 4 et 5, ce qui contraste avec leur démarche en morale générale. On comprend mal, pourquoi ils n'ont pas suivi, en morale sexuelle, le même repli qu'ils ont enregistré en morale générale. Il se peut que ces individus, grâce aux cours d'éducation sexuelle structurée, aient voulu juger de situations à composantes sexuelles, en utilisant, pour ce domaine, des arguments nouveaux auxquels ils étaient familiers en morale générale, c'est-à-dire des arguments de stade 5. Cependant, si l'on se fie au processus vécu par ces adolescents dans le domaine de la morale générale, on peut croire que leurs arguments de niveau post-conventionnel, ne sont pas encore,chez eux, tout à fait intégrés et qu'une moindre opposition à ces arguments les pousserait à "revenir" à des arguments de type conventionnel.

Stade 3

On peut constater au tableau 5 que les adolescents et les adolescentes qui, en 1973 étaient au stade 3, ont lentement progressé vers le stade 4. Ce progrès a pourtant emprunté des cheminements différents selon qu'il s'agit du groupe expérimental ou du groupe témoin; et encore différent selon le genre de jugement moral: général ou sexuel.

Insérer ici le
Tableau 5

En morale générale, les sujets expérimentaux semblent "sauter", le stade 4, un peu comme l'ont fait les adolescents étudiés par Holstein (Holstein, 1973). De leur côté, les sujets témoins suivent le schéma "habituel"; ils délaissent de plus en plus les arguments du stade 3, au profit d'arguments de stade 4.

En morale sexuelle, on note d'abord que les deux groupes de sujets qui, en 1973, étaient du stade 3, délaissent complètement les arguments du stade 2. Cela a cependant des conséquences particulières pour chaque groupe; chez les sujets expérimentaux, cela se traduit par une augmentation de l'usage du stade 3, ce qui est tout à fait "habituel". Chez les sujets témoins, pourtant, la fuite du stade 2 se solde par un usage plus fort du stade 4, ce qui peut représenter soit un changement "normal" mais rapide, soit un "saut" du stade 3.

Le comportement des sujets qui, en 1973, étaient du stade 3 pose difficulté. Les sujets témoins progressent sans anicroche et les sujets expérimentaux stagnent au stade 3 ou fuient le stade 3. C'est un peu comme si l'intervention structurée d'éducation sexuelle avait perturbé un développement moral qui, sans elle, aurait été "normal". Nous tenterons de donner un début d'explication à ce phénomène lors de la discussion des résultats.

Stade 4

Contrairement aux sujets du stade 3 que nous venons d'étudier, les adolescents, qui en 1973 étaient au stade 4, semblent avoir profité de l'expérience structurée d'éducation sexuelle. Mais le bénéfice n'est en fait discernable qu'à long terme, car à court terme, c'est-à-dire, aussitôt après l'expérience, les résultats sont plutôt décevants.

Insérer ici le
Tableau 6

En morale générale, les sujets expérimentaux ont commencé par opérer un retour au stade 3, pour ensuite progresser nettement vers une morale de stade 5. Les sujets témoins ont d'abord également opéré un repli vers le stade 3, mais, par la suite, n'ont pas pu se dégager de ce repli et ont maintenu un jugement moral dans lequel on ne retrouve que des arguments de morale conventionnelle.

Dans le domaine de la morale sexuelle, le même phénomène se présente. Après un retour vers le stade 3, seuls les sujets expérimentaux progressent vers la morale post-conventionnelle. On sent ici que l'intervention structurée d'éducation sexuelle a eu des effets à long terme, même si elle n'a pu "stabiliser" le développement et le rendre conforme à ce que veut la théorie, c'est-à-dire, un passage graduel du stade 3 vers le stade 4, suivi d'un passage vers le stade 5.

Stades 3 et 4

Compte tenu du fait que, dans le développement moral réel des adolescents, il semble exister une certaine oscillation entre le stade 3 et le stade 4, nous croyons utile de considérer comme un ensemble les sujets de ces deux stades. On trouvera au tableau 7 les pourcentages d'usage pour ces adolescents. Mais, comme le jeu de balance entre le stade 3 et le stade 4 se présentera également au niveau des pourcentages d'usage des stades 3 et 4, nous croyons qu'il convient, pour mieux situer l'influence de l'expérience structurée d'éducation sexuelle, d'ana-

lyser, chez ces sujets, les changements d'usage de chaque niveau moral.

Insérer ici les
tableaux 7 et 8

Le tableau 8 montre bien comment l'expérience d'éducation sexuelle a abouti, pour les sujets expérimentaux, à un passage marqué vers la morale post-conventionnelle, les sujets témoins augmentant ou maintenant leur usage de la morale conventionnelle sans vraiment déboucher sur la morale post-conventionnelle. Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, il ne s'agit ici que de tendances, les tests statistiques n'indiquant jamais, entre les deux groupes, de différences significatives.

Analyse par sexe

Lorsque l'on divise selon leur sexe, les sujets interrogés en 1976, on constate que ce sont les filles qui ont profité de l'expérience structurée d'éducation sexuelle. En effet, les filles du groupe expérimental augmentent respectivement de 25.07 pour cent et de 13.90 pour cent leur usage du stade 5, en morale générale et en morale sexuelle. Par contre, les filles du groupe témoin ne modifient pas leur usage du stade 5 en morale générale, et diminuent de 7.86% cet usage en morale sexuelle.

Insérer ici le
tableau 9
et les graphiques 6 à 9

Du côté des garçons, les adolescents ayant reçu les cours structurés d'éducation sexuelle se contentent d'augmenter l'usage qu'ils font d'arguments relevant de la morale conventionnelle. Au contraire, les adolescents témoins, augmentent de façon appréciable leurs références à des arguments de morale post-conventionnelle. A tel point qu'il faut reconnaître que l'intervention structurée en + 1 stade a retardé le développement des sujets expérimentaux (à condition bien entendu que l'on prenne les sujets témoins comme critère d'un développement "normal", car il nous semble douteux de présumer que tous les garçons, à la mi-

adolescence ou à la fin de l'adolescence, relèvent de 25% l'usage d'arguments post-conventionnels dans leur jugements moraux, général et sexuel).

Une autre constatation nous étonne et on ne saurait dire quelle influence ce facteur a pu avoir dans le développement moral des garçons du groupe expérimental. Tel que l'indiquent les graphiques 6 à 9 et le tableau 9, on constate que l'accès au stade 5 semble précédé par un "retour" au stade 3. Les garçons du groupe témoin vivent ce phénomène au niveau de leur jugement moral général (même si cette oscillation n'est guère présente dans leur jugement moral sexuel). Chez les filles, les adolescentes du groupe expérimental présentent ce balancement, comme s'il était une clé d'accès à la morale post-conventionnelle. Cependant, comme l'indiquent les pourcentages d'usage des filles du groupe témoin, ce phénomène peut avoir une ampleur restreinte et ne constitue pas une garantie d'accès à la morale post-conventionnelle.

Avant de tirer des hypothèses explicatives ou prospectives sur ce phénomène, essayons de voir si l'âge ou la force de l'H.A.M.E. en sont les responsables.

Analyse par groupes d'âge

Le tableau 10 présente, pour les sujets plus jeunes (moins de 16 ans au 1er janvier 1974) et les sujets plus vieux, les pourcentages d'usage de 1973 à 1976.

Insérer ici le
Tableau 10

D'abord, on constate que l'effet de l'intervention structurée d'éducation sexuelle ne s'est fait sentir que chez les adolescents et les adolescentes plus jeunes. En effet, si l'on s'attarde à lire la séquence des M.M.S. pour les sujets du groupe expérimental, on constate que l'intervention structurée d'éducation sexuelle a provoqué, à court terme, un repli vers le stade 3, suivi d'un passage marqué vers le stade 4. Par contre, les sujets témoins de la même catégorie ne vivent, durant ces années, que la concentration de leurs arguments au stade 3,

chez eux, le passage au stade 4, si toutefois il s'effectuait, n'a pas encore eu lieu.

Chez les sujets plus vieux, on ne décèle pas de différence notoire entre les groupes expérimental et témoin. L'intervention structurée d'éducation sexuelle ne semble pas, pour ces sujets, avoir été fort utile dans le développement de leur jugement moral, ni en morale générale, ni en morale sexuelle.

Par contre, on note l'existence de l'oscillation "stade 4 - stade 3" chez les sujets expérimentaux, et, partiellement (en morale générale) chez les sujets témoins. De plus, cette oscillation semble précéder, chaque fois, un assez fort progrès de l'usage du stade 5.

Analyse selon la force de l'H.A.M.E.

On ne peut dire que l'intervention structurée d'éducation sexuelle ait particulièrement aidé les adolescents dont l'habileté mentale est plus faible. Certes, il y a entre le groupe expérimental et le groupe témoin une différence très nette au niveau de la morale générale. Comme l'indiquent les M.M.S. du tableau 11, les sujets témoins de cette catégorie ont augmenté leur score de morale générale de 26.65 unités, tandis que les sujets expérimentaux augmentaient le leur de 78.72 unités. Certes, il s'agit d'un progrès plus marqué de la part des sujets ayant reçu l'intervention structurée d'éducation sexuelle, et l'on pourrait attribuer ce progrès à l'intervention. On constate cependant que les sujets témoins, en 1973, faisaient très peu usage du stade 2 dans leur jugement moral général; de leur côté, les sujets expérimentaux avaient le tiers (36.25%) de leurs arguments à ce stade, et ainsi, en 1973, un M.M.S. général moins fort. Ces derniers, ont, en quelque sorte, "rejoint le groupe" durant l'expérience. On ne doit cependant pas attribuer tout le mérite de cette "normalisation" à l'intervention structurée d'éducation sexuelle; celle-ci s'est faite, nous semble-t-il concurremment à l'intervention, mais pas tellement à cause de celle-ci.

Pour les sujets dont l'H.A.M.E. est plus forte, on assiste à une accélération développementale plus marquée, chez les individus du groupe expérimental, surtout en morale sexuelle. De plus, l'intervention structurée semble avoir eu

principalement, pour ces sujets, des effets à long terme. A court terme, les sujets du groupe expérimental ont reculé, lorsqu'on les compare aux individus du groupe témoin. Cette différence se situe surtout dans l'usage de la morale post-conventionnelle. L'intervention semble, à ce niveau, avoir permis une ouverture, ou avoir jeté des bases sur lesquelles les adolescents ont, par la suite, pu construire un jugement moral qui se rapproche plus de la morale post-conventionnelle.

Insérer ici le tableau 11

Discussion

Les résultats de recherche que nous venons de présenter invitent à deux types de remarques. On peut d'abord s'interroger sur l'opportunité et l'efficacité de la méthodologie du « 1 stade », dans l'éducation sexuelle et morale des adolescents. C'est ce que nous ferons dans les paragraphes qui suivent. Nos résultats nous obligent aussi à questionner la théorie elle-même. En effet, les regressions que nous avons observées posent un doute sérieux sur l'irréversibilité et même la séquence des stades de Kohlberg. C'est ce que nous verrons dans la deuxième partie de cette discussion.

Stratégie du « 1 stade: efficacité

La sexualité occupe une place importante dans les préoccupations des adolescents. C'est à travers elle que l'adolescent et l'adolescente construisent leur être-au-monde, si bien que leur réflexion morale sera fortement marquée par les composantes sexuelles de leur vie. Les valeurs sexuelles occupent le premier rang des interrogations morales de cet âge.

On peut donc supposer qu'à l'adolescence, une éducation sexuelle préoccupée des valeurs sexuelles constitue un moyen privilégié sinon le seul véhicule de l'éducation morale. C'est ce que confirment nos résultats. En effet, grâce à une éducation sexuelle qui a voulu dépassé le seul domaine des informations sexologiques[1], il a été possible de contribuer efficacement au développement du jugement moral général. Cette constatation sera de première importance pour ceux qui se préoccupent d'élaborer des programmes d'éducation morale. Trop souvent l'éducation morale ignore les dimensions sexuelles et ne leur accorde qu'une place de second ordre. Nos travaux invitent à une revision. Ils montrent que l'introduction de l'éducation sexuelle à l'école ne répond pas surtout à un souci d'avant-gardisme, mais qu'elle constitue un lieu privilégié pour susciter le développement de l'ensemble de la personnalité morale de l'adolescent.

De plus, pour les individus dont le jugement moral sexuel est en retard sur le jugement moral général, l'introduction d'une éducation sexuelle structurée permet que cet écart soit comblé. On évite alors à l'adolescent et à l'adulte de demain d'échaffauder et de maintenir dans le jugement moral qu'il porte sur son agir, une brisure entre sa vie sexuelle et l'ensemble de son existence. On empêche dès lors que l'agir sexuel soit gouverné par une

---

1. Pour ce qui est des distinctions entre éducation sexuelle et information sexuelle, voir: SAMSON, J.-M. (1973, 1974).

conceptualisation morale d'ordre inférieur, situation que beaucoup de nos contemporains adoptent lorsqu'ils font de la sexualité un domaine soumis à des "règles" morales particulières.

On doit cependant reconnaître que l'application de la méthodologie de + 1 stade en éducation sexuelle/morale n'entraîne pas un développement moral considérable. Nos travaux indiquent qu'à court et à long terme, les résultats sont maigres, et de loin inférieurs à ce que postule les nombreux articles de Kohlberg sur ce sujet. Certes, on remarque une nette tendance vers l'usage du stade immédiatement supérieur, mais les progrès des sujets qui ont été soumis à l'intervention d'éducation sexuelle structurée ne sont que légèrement supérieurs à ceux des sujets témoins.

Il nous semble donc qu'il faille re-évaluer l'importance de l'apport systématique d'argument du stade immédiatement supérieur pour favoriser le développement du jugement moral. D'autres facteurs semblent ici jouer plus fortement, ce qui nous amène à formuler les suggestions suivantes.

D'abord, le role-taking (et à la rigueur le role-playing) devrait être favorisé dans l'éducation sexuelle et/ou morale. Comme nous l'avons déjà indiqué (SAMSON, 1975, 1976a), pour les individus du stade 2 et 4, le rôle-playing comme méthode pédagogique se corrèle fortement avec les gains au M.M.S. Cela rejoint d'ailleurs les constatations de plusieurs travaux de recherche (ARBUTNOT, 1975; BYRNE, 1974; SELMAN, 1971; MASHER et SPRINTHALL, 1971). Kohlberg n'a d'ailleurs pas écarté ce facteur; il affirme clairement que "the precondition for a moral conflict is man's capacity for role taking" (Kohlberg, 1971d: 192); cependant, dans le contexte scolaire, il semble toujours avoir plutôt favorisé la discussion, comme en témoigne d'ailleurs la suggestion qu'il fait, en note infrapaginale, dans le cas d'un vol de magnétophone (Kohlberg, 1975a: 676).

De plus, la discussion entre les pairs semble contribuer autant au développement moral que l'exposition à des arguments du + 1 stade, (Colby, 1972; Kohlberg, 1976a), ce qui jette un doute sur la nécessité de la méthodologie au + 1 stade pour favoriser le développement moral.

Il nous semble aussi que l'action elle-même puisse constituer un tremplin de développement. Les travaux de Haan (1974) et les remarques de Flavell(1970), Mosher et Sullivan (1976), Rich (1976) et Sullivan (1977) veulent que l'action (ou la praxis) moral constitue le moteur de développement moral le plus puissant. Les vertus développementales que l'on accorde à l'action morale nous semble tenir du fait que l'action exige autant la présence des dimensions affectives que des aspects formels et logiques. C'est toute la personne qui agit, tandis que ce n'est souvent que l'esprit qui discute et qui raisonne. Le comportement moral, comme le signale Richard W. Wilson n'est pas "solely the product of a rational conscious will" (Wilson, R. 1976: 243). C'est pourquoi il nous apparaît que l'éducation morale devrait tout mettre en oeuvre pour forcer d'abord l'engagement des élèves dans une praxis morale, et retarder l'exposition à des arguments de stades supérieurs qu'après que les élèves auront au moins commencé à investir dans l'action. Certes, en éducation

sexuelle, il y a des difficultés particulières à vouloir placer l'agir comme préalable. Mais une action en ce sens ne devrait pas être totalement absente des préoccupations de l'éducateur sexuel.

Ce qui vient d'être dit n'empêche pas l'exposition à des arguments du + 1 stade comme méthode d'éducation morale. Cependant, nous croyons que cette méthode gagnerait en efficacité si elle dépassait le seul "+ 1 stade", pour adopter le "+ 1 niveau". D'une part, comme nous le verrons plus en détail dans la section qui suit, il n'est pas démontré hors de tout doute que les deux stades d'un même niveau soient nécessairement séquentiels. Il se peut fort bien qu'existe un va et vient plus ou moins lent entre les stades d'un même niveau. De plus, les travaux de Rest, Turiel et Kohlberg (1969) qu'on invoque habituellement sur la compréhension des stades supérieurs indiquent clairement en page 237, que 26% des individus comprennent les arguments de deux stades au-dessus du leur. Ainsi, l'exposition à des arguments de "+ 1 niveau" n'est pas une entreprise nécessairement vouée à l'échec; les effets à courts termes d'une telle exposition ne seront peut-être pas toujours encourageants; mais à moyen et à long terme, cette méthode peut être plus efficace que l'exposition au "+ 1 stade". D'ailleurs, les résultats obtenus par les diverses expériences ontariennes (Beck, 1973; Beck, Sullivan et Tracy, 1972; Sullivan et Beck, 1974) nous semblent devoir être interprétées dans ce sens. Le manuel utilisé auprès d'adolescents de stade 3 présentait un contenu nettement de stade 5 (Sullivan E., 1975: 45), de même que l'atmosphère générale de l'école. Et les résultats du test de relance, un an après l'expérience, indiquent un progrès significatif dans l'usage de la morale post-conventionnelle. Il apparaît donc que la méthode utilisée ait été une exposition à des arguments du "+ 1 niveau", et que cette méthode ait été efficace, non pas à court terme mais à moyen terme.

Mais comme il y a deux stades par niveau, nous croyons devoir préciser que ce que nous indiquons comme "méthode du + 1 niveau" consiste à présenter des arguments du premier stade au niveau supérieur. Ainsi, aux enfants du stade 1 et 2, on présenterait des arguments de stade 3, et aux adolescents de stade 3 et 4, on présenterait des arguments de stade 5.

L'apport systématique en éducation morale d'arguments du "+ 1 niveau" nous semble aussi supporter par les remarques de Baier (1974) reprises par Gibbs (1977) qui suggèrent que l'accès à un stade supérieur de raisonnement moral n'empêche pas les stades inférieurs de prendre un rôle dominant dans certaines circonstances. Nous croyons que l'échange de primauté se limite aux stades d'un même niveau. Ce va et vient possible entre deux structures morales voisines (que nos travaux de recherche permettent de supposer, comme nous le verrons dans la section qui vient), milite en faveur d'une éducation morale qui propose des arguments du + 1 niveau. Sans compter que cette approche simplifie la tâche de l'éducateur moral; on sait les difficultés pour l'éducateur moral de toujours chercher à ajuster ses interventions au stade de chaque élèves afin de respecter l'apport d'arguments de + 1 stade (Fraenkel, 1976). Ces difficultés ont d'ailleurs conduit Beyer (1976) a suggérer que la discussion morale en elle-même pouvait remplacer la méthode du + 1 stade. La méthode du + 1 niveau facilite sa tâche, car il n'a pas a constamment "changer de stade", mais peut offrir une présentation cohérente puisqu'il est fort probable que l'ensemble de ses élèves se situeront tous à un même niveau moral.

Notons enfin que la faible efficacité des expériences d'éducation sexuelle structurée que nous avons suscitées peut aussi s'expliquer par le fait que toute l'interaction pédagogique n'a porté que sur les aspects formels. Les "contenus" de valeurs n'ont pas été directement abordés. Certes, nous ne croyons pas qu'il y a lieu, en éducation sexuelle, de "faire passer" des contenus de valeurs précis. Cependant, l'absence de référence explicite à des contenus de valeurs au profit des seuls éléments formels risque d'assécher l'éducation morale, comme l'ont indiqué Peters (1974), Sullivan (1977) et Beck (1977). Le raisonnement moral n'est qu'un des éléments de la personnalité morale (Alston, 1971; Fraenkel, 1976; Boyd, 1977), et la dénonciation que Kohlberg fait du "bag of Virtues" repose sur une compréhension très partielle de ce qui constitue la vertu. Philibert (1975) a bien montré qu'entre l'habitude morale et la vertu morale, il y a des distinctions que Kohlberg ignore.

En conséquence on doit souhaiter que l'éducation morale accorde une plus grande importance aux grandes orientations axiologiques, que Kohlberg identifie comme Moral Concerns et Moral Orientations (Kohlberg, Colby, Gibbs et al., 1976: part I). D'abord qu'il y ait une éducation structurée de ces valeurs terminales; et aussi que chaque contenu de valeur immédiat puisse être évalué en fonction de l'impact qu'il pourrait avoir sur les valeurs terminales.

Régression - oscillation

Lors de la présentation de nos résultats, nous avons rencontré un phénomène d'oscillation entre le stade 3 et le stade 4. Grosso modo, on garde l'impression que certains sujets "essayent" des arguments de stade 4 mais ne réussissent pas à provoquer un décalage vertical. Ces sujets reviennent ensuite à un usage plus marqué du stade 3, pour revenir, après au stade 4 et même passer au stade 5. Ce que semble mettre en doute ce phénomène, c'est la séquentialité des stades 3 et 4.

Pourtant, à la seule lumière du profil des pourcentages d'usage, il est difficile de cerner ce phénomène, car, un passage du stade 2 vers le stade 3 ne doit pas être interprété comme un retour au stade 3, de même qu'un passage du stade 4 vers le stade 5 ne doit pas être masqué par un passage équivalent du stade 3 vers le stade 4. En effet, une augmentation du pourcentage d'usage du stade 3 peut être dûe à une diminution d'usage du stade 2; une diminution de l'usage du stade 4 peut également s'expliquer par une augmentation d'usage du stade 5. Ainsi, toute augmentation du stade 3, même si elle s'accompagne d'une diminution d'usage du stade 4 ne constitue pas un retour vers le stade 3.

Pour cerner ce phénomène de retour au stade 3 ou d'oscillation dans les stades de la morale conventionnelle, nous avons établi, pour chacun des 26 sujets de la relance, le ratio TERPOINT qui indique la proportion d'usage des stades supérieurs au stade 3, sur l'usage des stades 3 et inférieurs. La formule est la suivante:

$$\text{TERPOINT} = \frac{\%\text{ de stade 4} + \%\text{ de stade 5} + \%\text{ de stade 6}}{\%\text{ de stade 1} + \%\text{ de stade 2} + \%\text{ de stade 3}}$$

En elle-même, cette mesure n'indique rien. Cependant, son évolution permet de mieux saisir les oscillations entre les stades 3 et 4. A titre d'exemple, considérons l'individu hypothétique présentant les profils d'usage suivants lors des trois étapes de son développement.

	% d'usage de chaque stade				MMS	TERPOINT
	2	3	4	5		
étape 1	15	30	50	5	345	1.2222
étape 2	0	60	40	0	340	0.6667
étape 3	0	35	55	10	375	1.8571

L'étude du M.M.S. ne peut pas vraiment rendre compte des modifications importantes au niveau du profil des pourcentages d'usage. Par contre, le Terpoint indique bien la "régression" vers le stade 3, suivie d'un retour vers le stade 4.

Le tableau 12 présente, pour chacun des sujets de la relance, les Terpoints de chaque séance d'entrevues, c'est-à-dire de 1973, 1974 et 1976. Les pourcentages d'usage utilisées pour le calcul de chaque Terpoint ont été ceux de la morale TOTALE, c'est-à-dire ceux établis en ne tenant plus compte des distinctions entre les deux historiettes générales et les deux historiettes à composantes sexuelles.

Insérer ici le
Tableau 12

Comme on le constate dans la colonne: phase, tous les individus ne semblent pas vivre ce retour vers le stade 3. Certains, identifiés par une flèche ascendante droite, progressent régulièrement, sans oscillation entre 3 et 4; d'autres cependant, (par exemple le sujet no. 132) semblent régresser constamment; leur phase est marquée d'une flèhce descendante droite. Les oscillations entre le stade 3 et le stade 4 sont illustrées par un Terpoint qui diminue d'abord et augmente par après. Ce type de développement est marqué par une flèche brisée ascendante, le premier segment dirigé vers le bas, le deuxième segment pointant vers le haut.

Deux sujets (no. 148 et 167) présentent un type de développement particulier. Ils commencent par augmenter leur Terpoint pour ensuite le diminuer. Cela donne comme phase une flèche brisée descendante, dont le premier segment augmente mais avec un deuxième segment qui pointe vers le bas.

Ce ne sont pas les valeurs absolues des Terpoints qui nous semblent importantes, mais la phase que la suite des trois Terpoints indique pour chaque sujet. En effet, il semble que la phase n'est pas liée au stade global. On retrouve chez ceux dont la phase est ascendante droite (↗) des sujets de stade 3 et des sujets de stade 4. De plus, une phase descendante droite (↘), ou une phase brisée ascendante(↘↗) ou encore une phase brisée descendante (↗↘) ne semble pas le fait d'un stade en particulier. Il semble donc que le type de phase n'est pas lié au stade de départ de l'individu.

Par contre, lorsqu'on regroupe les sujets présentant une même phase, (Tableau 13) on constate que l'âge paraît être un facteur important, mais non le sexe ni la force de l'H.A.M.E.

Insérer ici le
Tableau 13

En effet, si l'on ajuste les fréquences de garçons et de filles, de plus jeunes et de plus vieux, des sujets à H.A.M.E. forte et des sujets à H.A.M.E. faible, on constate que les phases se distribuent différemment selon les groupes d'âge seulement. Comme l'indiquent les rapports présentés au tableau 14, il y

a autant de garçons et de filles qui sont en phase ascendante droite qu'il y a dans les autres phases.

Insérer ici le
Tableau 14

De même pour la force de l'H.A.M.E. Cependant, les sujets plus vieux représentent 71% de ceux qui sont en phase ascendante droite et seulement 38% de ceux qui sont en phase brisée ascendante ou descendante droite, proportions qui sont alors statistiquement significatives ($\chi^2 = 8.58, P < .01$). On peut donc croire que la phase ascendante droite, suit, dans le temps, les autres phases, ou, en d'autres mots que le passage vers une morale conventionnelle stable et/ou une morale post-conventionnelle est subséquent, chronologiquement du moins, à une oscillation stade 3 ↔ stade 4. Ceci nous amène à formuler l'hypothèse suivante: chaque individu, dans son développement moral, vit une oscillation entre le stade 3 et le stade 4 avant de pouvoir accéder à la morale post-conventionnelle. Le développement moral ne suivrait pas servilement la séquence 1,2,3,4,4½,5 mais une séquence du genre: 1,2,3,4,3', 4',4½,5; l'accession au stade 4' ou au stade 5 n'étant pas pour autant nécessaire. En somme, entre la morale pré-conventionnelle et la morale post-conventionnelle, le développement moral adopterait la forme d'un N évasé, le premier segment représentant un usage de plus en plus fort du stade 4, le deuxième segment indiquant un retour vers le stade 3, et le dernier segment, une remontée vers le stade 4, suivi, éventuellement d'une accession à la morale post-conventionnelle.

L'hypothèse d'un développement en forme de N nous semble parfaitement s'appliquer à tous les sujets interrogés en 1976. En effet, ceux qui sont en phase ascendante droite (↗) se situent significativement parmi les sujets les plus âgés. On peut donc croire qu'ils ont déjà vécu, avant 1973, les deux premiers segments du N. Ils sont d'ailleurs les seuls, à présenter dès 1973, plus de 6% d'usage du stade 5, ce qui est le signe d'un développement avancé vers la morale post-conventionnelle.

Les sujets en phase brisée ascendante (↘↗) expérimentent pendant l'année académique 1973-1974, le recul au stade 3 et le retour au stade 4. Les sujets en phase descendante droite (↘) ne seraient pas encore parvenus à la remontée du 3e segment du N. Restent les deux sujets en phase brisée descendante (↗↘) qui nous semblent vivre les deux premiers segments du développement en forme de N, ces sujets étant d'ailleurs dans le groupe des sujets plus jeunes, ce qui renforce encore notre explication.

Ajoutons que les sujets classés dans la phase ascendante droite (↗) ont pour la plupart dépassé l'étape de l'oscillation, et se situent sur la portion avancée du 3e segment du N; en ce sens, ils accèdent lentement à une morale post-conventionnelle, ce qui est souligné chez eux, par un usage beaucoup

plus fort du stade 5 (38.9%) en 1976, que chez les sujets qui en sont encore à se "relever" d'un retour au stade 3, c'est-à-dire ceux qui sont en phase brisée ascendante, et qui n'utilisent protiquement pas encore le stade 5 (0.58%)[1].

En 1973, Constance B. Holstein (1973) faisait état de résultats qui peuvent corroborer cette hypothèse d'une fluctuation en forme de N dans le développement du jugement moral. Holstein constate d'ailleurs que le "retour" au stade antérieur ne se retrouve que chez les individus ayant déjà atteint l'étape avancée (stades 4 et 5); elle indique que la régression ne touche pas ceux qui sont de stades inférieurs (stades 1 à 3), mais que de 20 à 30% des sujets de stades supérieurs (stades 4 et 5) connaissent un retour vers le stade 3.

De plus, Bielby et Papalia (1975) mentionnent un phénomène analogue pour les garçons. Ils constatent que le M.M.S. des garçons du 10-14 ans est en moyenne de 2.66, celui des garçons de 15-19 ans de 2.50 et enfin celui des garçons de 20-34 ans de 3.58. Les auteurs ne discutent pas specifiquement cette régression. Ils mentionnent simplement en conclusion que le raisonnement moral des hommes accuse une plus grande variabilité que celui des femmes, et expliquent que cela leur semble dû au fait que les mâles subissent dans leur vie une exposition plus forte à des expériences existentielles plus variées que ne subissent les femmes (Bielby et Papalia, 1975: 304).

L'adoption d'une fluctuation en forme de N entre les stades 4 et 3 permet de comprendre qu'il ne s'agit pas ici de régression, mais d'une forme particulière de développement moral, explicable par des considérations théoriques, comme nous le verrons plus loin.

D'autre part, Norman Williams (Williams and Williams, 1970) avait déjà mentionné que ses recherches expérimentales permettaient de suggérer que les stades 3 et 4 pouvaient représenter deux formes de morale conventionnelle, formes alternatives ou parallèles indiquait-il, plutôt que deux formes séquentielles. L'hypothèse d'un développement en forme de N vient apporter ici, un éclairage nouveau à l'interprétation de Williams.

Cependant, nous devons rappeler que l'hypothèse d'un développement en forme de N ne demeure qu'une hypothèse et que l'on pourrait donner plusieurs autres interprétations à la fluctuation enregistrée entre le stade 4 et le stade 3.

Nous ne retiendrons ici que quatre des explications possibles de la fluctuation observée: 1) une erreur de mesure; 2) une fluctuation individuelle; 3) un démenti de la théorie du développement du jugement moral élaborée par Kohlberg; 4) un schéma développemental particulier dans l'étape de la morale conventionnelle.

1° On peut toujours invoquer l'erreur de mesure, surtout que l'on agit,

---

1. Notons que dans le groupe de ceux qui sont en phase brisée ascendante, un seul sujet fait usage du stade 5, et ce à 6.35% seulement.

ici, dans le domaine des sciences humaines et d'autant plus, que l'évaluation du stade d'un individu repose sur la méthode de l'entrevue, suivie d'un codage de celle-ci. Le facteur humain est largement présent dans cette méthodologie; même s'il n'est pas obligatoirement source d'erreurs en lui-même, il est possible que les fluctuations observées relèvent de biais humains.

Dans notre recherche, on peut retenir l'erreur de codage en ce qui a trait au stade 4½, ou à la régression 4 - 2 (et vice versa au saut 2 - 4). Cependant, nous sommes persuadés qu'une telle erreur ne saurait expliquer la fluctuation entre les stades 3 et 4.

Kohlberg (1974, 1976) attribue à une erreur de définition, les apparentes inversions qui touchent la morale conventionnelle: soit, les régressions du stade 4 vers le stade 3 et les sauts du stade 3 vers le stade 5. Il l'affirme explicitement, mentionnant "que ces "inversions" sont dûes à une définition inadéquate du stade 4, définition qui tendait à confondre les idées qui expriment la "loi et l'ordre" avec le fait de prendre la perspective du système social" (Kohlberg, 1974: 13).

Pourtant, ce qu'en 1973 nous avons codé de stade 3 demeure codé de stade 3, même en utilisant les définitions dites "nouvelles" de ce stade. Nous n'avons pas confondu "contenu" et "structure" comme le suggère Kohlberg pour expliquer ce type d'inversion "due to our inadequate definition of stage 4, a definition which equated "law and order" ideas with taking a social system perspective". (Kohlberg, 1976: 43). Quant à la confusion stade 4 - stade 2, nous savons qu'elle a pu marquer nos résultats en 1973. Cependant, si à cette époque, nous avions situé au stade 4 (ou 4½) les unités de jugement qui, par erreur, ont pu être classées au stade 2, cela aurait conduit à donner plus de poids à l'hypothèse du développement en forme de N. Car ce ne sont pas toutes les unités logiques du jugement moral codées au stade 2 qu'il faudrait changer; beaucoup demeureraient au stade 2. De plus, nous l'avons dit, les codages de 1974 et de 1976 étaient beaucoup moins sujets à cette confusion entre le stade 2 et le stade 4. On ne retrouve d'ailleurs, en 1974, que trois individus de type 4(2), et aucun en 1976. De ces trois individus, un seul (le sujet numéro 122) changerait de phase si on avait codé de stade 4½ <u>toutes</u> les unités logiques qui ont été situées au stade 2 (voir tableau 13). Dans les deux autres cas, une pareille transformation n'entraînerait pas de changement quant à la phase.

On ne peut donc pas conclure que le développement en forme de N est dû <u>principalement</u> à une erreur de mesure. D'ailleurs, tout en n'excluant pas la possibilité d'une erreur de ce type, le souci que nous avons apporté au codage et la conviction de bien coder que nous avons acquise lors de "Workshops" à Harvard nous persuadent que les fluctuations observées chez nos sujets entre le stade 3 et le stade 4 ne s'expliquent pas entièrement par une erreur de mesure; ni par une mauvaise définition de ces stade, car la lecture du dernier manuel de codage (Colby et <u>al.</u>, 1976) ne nous a pas obligé à reviser nos définitions.

2° Parmi les rares études longitudinales sur la théorie cognitive-développementale de Kohlberg, il faut citer celle de Deanne KUHN (1976). Dans cette étude, on a interrogé 50 sujets, trois fois, à 6 mois d'intervalle. Ce qu'il faut retenir, c'est que Deanne Kuhn remarque, chez 28% de ces sujets, un développement qui épouse la forme brisée descendante (↝) et chez 14% la forme brisée ascendante (↜). Etant donné qu'il s'agit d'enfants assez jeunes (entre 5.5 ans et 8.25 ans), la fluctuation ne saurait être celle visée par notre hypothèse du développement en forme de N; notre hypothèse se situe au niveau de la morale conventionnelle et ne saurait s'appliquer au niveau pré-conventionnel. Mais il y a analogie entre le développement à ces deux niveaux.

Pour expliquer ses résultats, Kuhn mentionne entre autre: "genuine fluctuation in the individual's judgment in the course of overall progressive movement" (Kuhn, 1976: 166). Les fluctuations ne seraient, selon Kuhn, que des épiphénomènes n'affectant guère le mouvement développemental lui-même.

Qu'il existe des variations épiphénoménales dans le cours du développement moral, cela s'accepte, d'autant plus que l'humain n'est pas une machine, et qu'il n'est pas, à la naissance, entièrement pré-programmé.

Cependant, les aberrations développementales que nous avons observées, ne peuvent être considérées comme des variations épiphénoménales. D'une part, il ne s'agit pas seulement de changements au niveau du stade mineur, mais bien de changements de stade majeur. D'autre part, la difficulté de passer du stade 3 au stade 4 étant plus grande que du stade 1 au stade 2, le retour au stade 3 ne peut être qualifié de simple épiphénomène.

3° Nous ne croyons pas non plus, comme semblent le faire Kuntines et Grief (1974), que le fait qu'existent des régressions, entraîne ipso facto une invalidation de toute la théorie de Kohlberg. Certes, cela met en question la séquence développementale, mais surtout pose des doutes sur l'irréversibilité soutenue par la théorie. Le concept de stade lui-même, défini comme une structure d'ensemble devrait être revisé et laisser place à une notion moins hermétique. C'est d'ailleurs ce que suggèrent Gibbs (1977), Naito (1977) et Sullivan (1977). Mais, l'ordre des stades, n'est pas contesté par l'hypothèse d'un développement en forme de N; ce qui est mis en doute, c'est le passage scalaire de 3 à 4, de 4 à 4½ et à 5. De plus, le discontinu entre les stades que Kohlberg se plaît souvent à glorifier, devrait laisser plus de place à l'idée d'un développement plus continu, l'accent étant mis par un individu, à chaque moment de son développement sur l'un ou l'autre des deux stades voisins d'un même niveau. D'ailleurs, l'idée de décalage horizontal, acceptée et utilisée par Kohlberg lui-même (Kohlberg 1971e, 1976) ouvre la voie vers une plus grande souplesse dans la situation d'un individu, sur un continuum en six stades, marqué par des couples de stades voisins.

Kohlberg, nous l'avons dit, "met l'accent sur la révision et la redéfinition des stades pour tenir compte des irrégularités développementales encore non expliquées par la théorie". (Kohlberg, 1974). Nous croyons que l'on ne peut

mettre indéfiniment l'accent sur la redéfinition des stades, au risque d'en arriver à une théorie vascillante où, seul le chercheur principal (Kohlberg lui-même) peut avoir raison à mesure qu'il la définit. Il faut plutôt assouplir le concept de stade et également la notion de discontinu. Ce qui compte, ce n'est pas le dogme de l'irréversibilité mais plutôt l'explication du développement moral; et on n'a rien à gagner à vouloir sauvegarder, à tout prix, de tous les éléments qui ont constitué la théorie de départ. C'est d'ailleurs la suggestion que fait le Education Testing Service (1972); il indique, dans son analyse de la théorie de Kohlberg, que l'idée de non-régression demeure une question ouverte, susceptible de recevoir, avec les recherches en ce domaine, des éclairages nouveaux. C'est dans cet esprit, que nous proposons une redéfinition de la séquence développementale, en suggérant l'hypothèse d'un développement en forme de N, au niveau de la morale conventionnelle.

Dynamique de l'oscillation

Mais comment expliquer, de façon interne, le retour au stade 3? A ce sujet, nous sommes portés à suggérer l'explication suivante: une fois au stade 3, l'individu s'occupe de compléter le décalage horizontal, et, enjeux par enjeux, d'éliminer toute référence au stade 2. Simultanément, sur certains enjeux (appelés par Kohlberg les portes d'entrée), l'individu fait une percée vers le stade 4. Dans un deuxième temps, il augmente son usage du stade 4 et, partant, diminue l'usage du stade 3. On peut qualifier cette deuxième étape comme étant le premier segment du développement en N. (✓✓)

Selon la théorie, le scénario que nous venons de décrire pour le passage du stade 3 au stade 4, devrait se répéter pour le passage du stade 4 au stade 4½ (ou éventuellement au stade 5). Pourtant, nos résultats indiquent parfois un retour au stade 3. Pour cerner ce phénomène, il faut tenir compte de plusieurs facteurs: d'abord, il semble y avoir, entre les stades, des écarts de plus en plus grands: il serait donc plus difficile de passer du stade 4 au stade 4½ et 5 que de passer du stade 2 au stade 3, et du stade 3 au stade 4. De plus, accéder à une morale conventionnelle est valorisé par l'entourage immédiat et par l'ensemble social. Cependant, l'accès à une morale post-conventionnelle n'est pas aussi facilement soutenu par l'ensemble culturel, même si l'on peut y voir un idéal à atteindre. L'expression elle-même, "morale post-conventionnelle" indique plus un objectif qu'elle ne décrit une situation généralisée. En somme, la morale post-conventionnelle, n'étant pas le fait de tout le monde, ni de la majorité, a beaucoup moins de chances de se gagner des adeptes que la morale conventionnelle. Car il ne faut pas oublier que c'est l'interaction individu-milieu qui sert de catalyseur au développement moral.

Ce qui précède n'explique pas le retour au stade 3; toutefois, il en fixe le cadre. S'il est difficile pour l'individu de "passer au stade 5" (éventuellement par la voie du stade 4½), on peut croire qu'il s'attardera au stade 4, murira ses options et s'y fixera définitivement; ou bien il passera finalement au niveau de la morale post-conventionnelle.

Il existe cependant un autre facteur qui empêche l'individu, à la fin du deuxième temps de son mouvement jusqu'au stade 4, de se fixer temporairement ou définitivement à ce stade. Ce facteur est le fait que le stade 4 est "inconfortable" et que, pour s'y maintenir, il exige de l'adolescent une personnalité forte, capable de défendre des options, souvent peu populaires. Il n'est pas facile d'adopter la perspective du système social dans un monde où tout change, et surtout à une époque où justement, le système lui-même est décrié (Keniston, 1969). Ne pouvant se maintenir aisément au stage 4, ni accéder rapidement au stade 5 et n'ayant pas encore non plus le courage moral qu'exige une morale de stade 4½, l'individu sera porté à revenir à un style moral connu, c'est-à-dire le stade 3. En ce sens, le stade 3 constitue un palier confortable dans l'escalier de développement.

Ce retour nous semble caractériser le troisième temps du mouvement vers la morale post-conventionnelle; cette étape se situe sur le deuxième segment du développement en forme de N, dans la phase descendante. (↘)

Cependant, l'individu sent qu'il y a mieux "qu'une morale de stade 3. Les arguments de ce stade, qu'il se donne pour justifier ses décisions et ses actions, ne le satisfont pas, d'autant plus que son entourage peut lui fournir des personnes significatives, capables, elles, de formuler aisément des jugements moraux basés sur une structure de stade 4, C'est pourquoi, il s'efforcera de revenir au stade 4, ayant acquis cette fois plus d'assurance[1], celle au moins de savoir qu'il n'y a pas d'autres issues, si ce n'est de prendre la perspective du système social. Cette étape correspond au troisième segment du N, c'est-à-dire à la remontée vers le stade de la perspective du système social, remontée qui sera suivie, éventuellement, d'un passage au stade 4½ et au stade 5. (↗)

Rappelons ici que nos résultats indiquent que la dernière étape de ce développement en forme de N se situe dans le groupe des sujets plus âgés (c'est-à-dire de 16 ans et plus). Ce qui s'accorde aux études longitudinales de Kohlberg (Kohlberg et Turiel, 1971) qui mentionnent que la période sensible pour le développement d'une pensée morale post-conventionnelle se situe à la grande adolescence soit, entre 15 et 19 ans.

Il est aussi important de signaler qu'indirectement, l'étude de Levine (1976) rend possible un usage du stade 3 <u>après</u> qu'une structure de stade 4 ait été expérimentée. Levine a remarqué, en effet, que les grands adolescents (âge moyen 18.6 ans) utilisent plutôt le stade 3 pour résoudre les historiettes qui mettent en jeu des personnes plus près d'eux, tandis qu'ils utilisent plutôt le stade 4 pour les historiettes mettant en jeu des acteurs fictifs et <u>inconnus</u>. Face à de tels résultats, Levine dénonce le fait que l'existence d'une structure supérieure rend son usage obligatoire par l'individu. Il laisse entendre que l'acquisition d'une structure supérieure (ici le stade 4) n'empêche pas l'usage d'une structure moins complexe (en l'occurence, le stade 3).

---

1. Ou de développement de l'égo, au sens de Loevinger (Loevinger, J. and Wessler, R. 1970).

L'étude de Levine jette un éclairage nouveau sur le développement en forme de N, rendant possible le retour au stade 3, même si l'on doit admettre que le développement en forme de N est une évolution temporelle, tandis que dans l'étude de Levine, c'est à l'occasion d'un même interrogatoire que les adolescents utilisent, selon l'historiette suggérée, le stade 3 ou le stade 4.

Notons tout de suite que l'adolescent n'est pas au fait du scénario que nous venons de décrire et qu'il ne joue ici pas un rôle; l'explication "dramatique" que nous venons de dresser ne se joue pas, dans le quotidien des individus qui la vivent, sous un mode pathétique et grandiloquent. De plus, des différences individuelles jouent certainement tant à cause de la diversité des environnements qu'à cause de la variété des antécédants et des "caractères" personnels. Si bien que tous ne procéderont pas à la dernière phase de ce développement en forme de N; certains auront tendance à se fixer au stade 3 après avoir tenté une percée infructueuse vers le stade 4. D'autres ne vivront que la première partie du dernier segment du N, et se fixeront au stade 4 après avoir oscillé entre 3 et 4. Enfin, quelques-uns poursuivront leur développement vers la morale post-conventionnelle; ils pourront d'ailleurs passer si rapidement au stade 4½ ou 5 après leur retour au stade 3 qu'on pourra croire qu'ils ont "sauté" le stade 4.

Comme on le constate, l'idée d'un développement en forme de N au niveau de la morale conventionnelle peut aider à préciser la théorie du développement du jugement moral. Mais on doit se rappeler que ce que nous venons d'énoner, c'est-à-dire un développement en forme de N, n'a de valeur à nos yeux que comme hypothèse de travail. Il faudra effectuer d'autres recherches pour vérifier le bien fondé de cette tentative d'explication des apparentes régressions 4 → 3 et des apparents sauts 3 → 5. Nous sommes pourtant persuadés qu'il s'agit d'une piste valable qui ouvre la porte à un raffinement de la théorie de Kohlberg et qui empêche également que des régressions ou sauts apparents conduisent au rejet global de cette théorie.

CONCLUSION

L'évaluation des effets à court et à long terme d'une intervention structurée d'éducation sexuelle nous a amenés à formuler des doutes quant aux vertus de la méthode pédagogique qui consiste à exposer les élèves à des arguments du stade immédiatement supérieur au leur. Même si il ressort clairement de nos travaux que l'éducation sexuelle peut vraiment contribuer au développement de toute la personnalité morale des adolescents, on doit convenir que la promotion du jugement moral n'est pas chose aussi facile que le suggère Kohlberg.

L'apport d'arguments du niveau supérieur à celui des élèves pourrait, de l'avis de l'auteur, rendre plus efficace l'éducation sexuelle et morale qui veut susciter le développement du jugement moral des adolescents. De plus, les valeurs terminales devraient faire l'objet de discussions explicites, de façon à ne pas restreindre l'éducation morale à la seule amélioration des aspects formels du raisonnement moral.

Nos travaux ont aussi montré que le passage du stade 3 au stade 4, (comme le passage du stade 4 vers le stade 5), n'est pas aussi simple que le laisse entendre la théorie de Kohlberg, ni non plus aussi facile que le suggèrent certains partisans de cette théorie (comme par exemple le schéma qu'en présente Allen, 1975:6). A cet effet, nous avons formulé l'hypothèse d'un développement en forme de N pour expliquer les va-et-vient des adolescents entre le stade 3 et le stade 4.

Nous croyons que la théorie du développement en jugement moral élaborée par Kohlberg constitue un atout majeur pour l'éducation morale et pour la compréhension de l'axiogenèse de la personnalité morale. Pourtant, nous sommes persuadés que les théories elles-aussi peuvent et doivent évoluer. C'est d'ailleurs ce que souhaite Kohlberg lui-même (1974, 1976b), mais de façon trop discrète, nous semble-t-il. C'est pourquoi nous avons voulu, dans ce rapport de recherche, dépasser la seule présentation des résultats, pour formuler l'une ou l'autre piste de recherche qui, nous l'espérons, contribueront à affiner notre compréhension de l'axiogenèse humaine.

BIBLIOGRAPHIE

Allen, R.F. (1975). But the Earth Abideth Forever: Values in Environmental Education "Etc.". Dans Meyer, J.R., Durnham, B. et Cholvat, J. (dir.), Values Education. Theory/Practices/Problems/Prospects, Wilfrid Laurier University Press, Waterloo: 1-24.

Alston, W.P. (1971). Comments on Kohlberg's "From Is to Ought". Dans Mischel, T. (dir.), Cognitive Development and Epistemology, Academic Press, New York: 269-284.

Arbutnot, J. (1975). Modification of Moral Judgment Through Role Playing. Developmental Psychology, 11: 319-324.

Baier, K. (1974). Moral Development. The Monist, 58: 601-615.

Beck, C. (1973). Analysis of Prince Charles and Stuart Scott Schools. Rapport de recherche non publié, O.I.S.E., Toronto, 24p.

Beck, C. (1977). Developing Curriculum for Value Education in the Schools. The Counseling Psychologist, 6: 30-39.

Beck, C., Sullivan, E.V. et Taylor, N. (1972). Stimulating Transition to Post-Conventional Morality: the Pickering High School Study. Interchange, 3: 28-37.

Beyer, B.K. (1976). Conducting Moral Discussion in the Classroom. Social Education, 40: 194-202.

Bielby, D.D. et Papalia, D.E. (1975). Moral Development and Perceptual Role-Taking Egocentrism: Their Development and Interrelationship Across the Life-Span. International Journal of Aging and Human Development, 6: 293-308.

Blackner, G.L. (1975). Moral Development of Young Adults Involved in Weekday Religious Education and Self-Concept Relationship. Thèse doctorale non publiée, Brigham Young University, 134p.

Blatt, M.M. (1970). The Effects of Classroom Discussion upon Children's Moral Judgment. Manuscrit non publié, [Harvard University, Cambridge], 17p.

Blatt, M.M. et Kohlberg, L. (1969). The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moram Judgment. Manuscrit non publié, [Harvard University, Cambridge], 36p.

Blatt, M.M. et Kohlberg, L. (1973). The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment. Manuscrit non publié, [Harvard University, Cambridge], 80p.

Blatt, M.M. et Kohlberg, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment. Journal of Moral Education, 4: 129-161.

Boyd, D. (1977, sous presse). The Moralberry Pie. Which Piece Kohlberg ? Theory into Practice. [Polycopié, O.I.S.E., Toronto, 14p.]

Bunzi, M., Coder, R. et Writ, R.D. (1977). Enhancement of Maturity of Moral Judgment by Parent Education. Journal of Abnormal Child Psychology, 5: 177-186.

Byrne, D.F. (1974). The Development of Role Taking in Adolescence. Manuscrit non publié, Harvard School of Education, Cambridge, 21p.

Colby, A. (1972). Logical Operation Limitations on the Development of Moral Judgment. Thèse doctorale non publiée, Columbia University, New York.

Colby, A., Kohlberg, L., Fenton, E., Speicher-Dubin, B. et Lieberman, M. (1977). Secondary School Moral Discussion Programmes Led by Social Studies Teachers. Journal of Moral Education, 6: 90-111.

Cooney, E.W. (1977). Social-Cognitive Development: Applications to Intervention and Evaluation in the Elementary Grades. The Counseling Psychologist, 6: 6-9.

Denney, N.W. et Duffy, D.M. (1974). Possible Environmental Causes of Stages in Moral Reasoning. Journal of Genetic Psychology, 125: 277-283.

Dozier, M.S. (1974). The Relative Effectiveness of Vicarious and Experimental Techniques of the Development of Moral Judgment with Groups of Desegregated Sixth Grade Pupils. Thèse doctorale non publiée, University of Miami, 324p.

Education Testing Service (1972). Moral Education: Development of a Morel. Rapport final d'analyse, polycopié, Education Testing Service, Princeton N.J., 71p.

Enderle, G.R. (1974). A Study of the Effects of Didactic Discussion and Experimental Group Learning on Moral Development. Thèse doctorale non publiée, Kent State University, 116p.

Fenton, E. (1976). Moral Education: The Research Findings. Social Education, 40: 188-193.

Flavell, J.H. (1970). Cognitive Changes in Adulthood. Dans Goulet, L.R. et Bates, P.B. (dir.), Life-Span Developmental Psychology. Research and Theory, Academic Press, New York: 247-253.

Fraenkel, J.R. (1976). The Kohlberg Bandwagon: Some Reservations. Social Education, 40: 216-222.

Gibbs, J.C. (1975). The Piagetian Approach to Moral Development: an Overview. Dans Meyer, J.R., Burnham, B. et Cholvat, J. (dir.), Values Education, Theory/ Practice/ Problems/ Prospects, Wilfrid Laurier University Press, Waterloo: 51-64.

Gibbs, J.C. (1977). Kohlberg's Stages of Moral Judgment: a Constructive Critique. Harvard Educational Review, 47: 43-61.

Gilligan, C., Kohlberg, L., Lerner, J. et Belenky, M. (1971). Moral Reasoning about Sexual Dilemmas. The Development of an Interview and Scoring System. Dans Technical Report of the Commission on Obscenity and Pornography, U.S. Government Printing Office, Washington D.C.: 141-174.

Gorsuch, R.L. et Barnes, M.L. (1973). Stages of Ethical Reasoning and Moral of Carib Youths. Journal of Cross-Cultural Psychology, 4: 283-301.

Grant, G.C. (1975). Some Effects of Moral Discussion on Clinical Pastoral Education Students. Thèse doctorale non publiée, School of Education, Boston University, 158p.

Grimes, P.M. (1974). Teaching Moral Reasoning to Eleven Year Olds and Their Mothers: a Means of Promoting Moral Development. Thèse doctorale non publiée, School of Education, Boston University, 143p.

Haan, N. (1974). Changes in Youg Adults After Peace Corps Experiences: Political-Social Views, Moral Reasoning, and Perceptions of Self and Parents. Journal of Youth and Adolescence, 3: 177-193.

Hickey, J.E. (1972). The Effects of Guided Moral Discussion upon Youthful Offenders' Level of Moral Judgment. Thèse doctorale non publiée, School of Education, Boston University, 231p.

Holstein, C.B. (1973). Moral Judgment Change in Early Adolescence and Middle Age: a Longitudinal Study. Exposé au Biannual Meeting of the Society for Research in Child Development, Philadelphia, 30 mars 1973.

Holstein, C.B. (1974). Irreversible, Stepwise Sequence in the Development of Moral Judgment: a Longitudinal Study of Males and Females. Manuscrit non publié, College of Human Development, Pennsylvania State University, Abington Penn., 44p.

Holstein, C.B. (1976). Irreversible, Stepwise Sequence in the Development of Moral Judgment: a Longitudinal Study of Males and Females. Child Development, 47: 51-61.

Hurt, B.L. (1974). Psychological Education for College Students. A Cognitive-Developmental Curriculum. Thèse doctorale non publiée, University of Minnesota, Minneapolis, 248p.

Kavanagh, M.B. (1975). Moral Development in Adolescent Peer Interaction. Thèse doctorale non publiée, Fordham University, New York, 159p.

Keasey, C.B. (1973). Experimentally Induced Changes in Moral Opinions and Reasoning. Journal of Personality and Social Psychology, 26: 30-38.

Keefe, D.R. (1975). A Comparison of the Effect of Teacher and Student Led Discussions of Short Stories and Case Accounts on the Moral Reasoning of Adolescents using the Kohlberg Model. Thèse doctorale non publiée, University of Illinois, Urbana-Champaign, 187p.

Keniston, K. (1969). You Have Got to Grow in Scardale to Know How Bad Things Really Are. New York Time Magazine, 27 avril 1969.

Kohlberg, L. (1958). The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen. Thèse doctorale non publiée, University of Chicago, 376p.

Kohlberg, L. (1964). Development of Moral Character and Moral Ideology. Dans Hoffman, M.L. (dir.), Review of Child Development Research, Russel Sage Foundation, New York, vol. I: 383-431.

Kohlberg, L. (1966). Moral Education in the Schools. a Developmental View. The School Review, 74: 1-30.

Kohlberg, L. (1967). Moral and Religious Education and the Public Schools: a Developmental View. Dans Sizer, T. (dir.), Religion and Public Education, Houghton-Mifflin, Boston: 164-183.

Kohlberg, L. (1969). Stage and Sequence: the Cognitive-Developmental Approach to Socialization. Dans Goslin, D.A. (dir.), Handbook of Socialization Theory and Research, Rand McNally College Publishing Co., Chicago: 347-480.

Kohlberg, L. (1970a). Education fo. Justice: a Modern Statement of the Platonic View. dans Sizer, T. et Sizer, N. (dir.), Moral Education, Five Lectures, Harvard University Press, Cambridge Mass.: 56-83.

Kohlberg, L. (1970b). Moral Development and the Education of Adolescent. Dans Evans, E.D. (dir.), Adolescents, Dryden Press, Chicago: 144-162.

Kohlberg, L. (1971a). Cognitive-Developmental Theory and the Practice of Collective Moral Education. Dans Wolins, M. et Gottesman, M. (dir.), Group Care: the Education Paths of Youth Aliyah, Gordon and Beach, New York: 342-371.

Kohlberg, L. (1971b). The Concept of Developmental Psychology as the Central Guide to Education: Examples from Cognitive, Moral, and Psychological Education. Dans Reynolds, M.C. (dir.), Proceedings of the Conference on Psychology and the Process of Schooling in the Next Decade: Alternative Conceptions, Department of Special Education, Minneapolis University, Minneapolis: 20-74.

Kohlberg, L. (1971c). The Contribution of Developmental Psychology to Education. Examples from Moral Education. Conférence à la Division of Educational Psychology, American Psychological Association Annual Meeting, Washington D.C., 7 septembre 1971. [polycopié, Harvard University, Cambridge, 32p.]

Kohlberg, L. (1971d). From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with it in the Study of Moral Development. Dans Mischel, T. (dir.), Cognitive Development and Epistemology, Academic Press, New York: 151-235.

Kohlberg, L. (1971e). Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. Dans Beck, C.M., Crittenden, B.S. et Sullivan, E.V. (dir.), Moral Education. Interdisciplinary Approaches, University of Toronto Press, Toronto: 23-92.

Kohlberg, L. (1974). Comments on "The Development of Moral Thought" by Kurtiness and Grief. Manuscrit non publié, Harvard University, Cambridge, 23p.

Kohlberg, L. (1975a). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. Phi Delta Kappan, 56: 670-677.

Kohlberg, L. (1975b). Moral Education for a Society in Moral Transition. Educational Leadership, 33: 46-54.

Kohlberg, L. (1975c). The Relationship of Moral Education to the Broader Field of Values Education. Dans Meyer, J., Burnham, B. et Cholvat, J. (dir.), Values Education. Theory/ Practice/ Problems/ Prospects, Wilfrid Laurier University Press, Waterloo: 79-86.

Kohlberg, L. (1976a). Moral Stages and Moralization. Dans Lickona, T. (dir.), Moral Development and Behavior. Theory, Research and Social Issues, Holt Rinehart and Winston, New York: 31-53.

Kohlberg, L. (1976b). This Special Section in Perspective. Social Education, 40: 213-215.

Kohlberg, L. (1976c). The Quest for Justice in 200 Years of American History and in Contemporary American Education. Contemporary Education, 68: 5-16.

Kohlberg, L., Colby, A., Gibbs, J., Speicher-Dubin, B. et Power, C. (1976). Moral Stage Scoring Manual. V parts, Harvard University, Cambridge. [polycopié], 483p.

Kohlberg, L., Colby, A., Speicher, B. et Lieberman, M. (1974). Issue Manual, Harvard University, Cambridge, [polycopié], 35p.

Kohlberg, L. et Elfenbein, D. (1975). The Development of Moral Judgment Concerning Capital Punishment. American Journal of Orthopsychiatry, 45: 614-640.

Kohlberg, L., Kauffman, K., Scharf, P. et Hickey, J. (1974). The Just Community Approach to Corrections: a Manual Part II, Moral Education Research Foundation, Harvard University, Cambridge, [polycopié], 80p.

Kohlberg, L. et Kramer, R. (1969). Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development. Human Development, 12: 93-120.

Kohlberg, L., et Mayer, R.S. (1972). Development as the Aim of Education. Harvard Educational Review, 42: 449-496.

Kohlberg, L., Scharf, P. et Hickey, J. (1972). The Justice Structure in the Prison. A Theory and an Intervention. The Prison Journal, 52: 3-14.

Kohlberg, L. et Turiel, E. (1971). Moral Development and Moral Education. Dans Lesser, G.S. (dir.), Psychology and Educational Practice, Scott, Foreman and Co., Glenview-London: 410-465.

Kuhn, D. (1976). Short Term Longitudinal Evidence of the Sequentiality of Kohlberg's Early Stages of Moral Judgment. Developmental Psychology, 12: 162-166.

Kurtiness, W. et Grief, E.B. (1974). The Development of Moral Thought: Review and Evaluation of Kohlberg's Approach. Psychological Bulletin, 81: 453-470.

Lalane, J. (1975). Une approche pratique du développement moral. Revue de psychologie appliquée, 25: 128-148.

Leary, M.J. (1972). The Introduction and Administration of a Law Program as a Form of Moral Education in a Boston High School. Thèse doctorale non publiée, School of Education, Boston University, 229p.

Le Furgy W.G. et Woloshin, G.W. (1969). Immediate and Long-Term Effects of Experimentally Induced Social Influence in the Modification of Adolescents' Moral Judgments. Journal of Personality and Social Psychology, 12: 104-110.

Levine, C. (1976). Role-Taking Standpoint and Adolescent Usage of Kohlberg's Conventional Stages of Moral Reasoning. Journal of Personality and Social Psychology, 34: 41-46.

Loevinger J. et Wessler, R. (1970). Measuring Ego Development: Construction and Use of a Sentence Completion Test, 2 vols., Jossey-Bass, San Francisco.

Lorimer, R.M. (1968). The Acquisition of Moral Judgments in Adolescence: the Effects of an Exposition of Basic Concepts versus exposure to, and Discussion of a Filmed Dramatic Example. Thèse doctorale non publiée, University of Toronto, 277p.

Lorimer, R.M. (1971). Change in the Development of Moral Judgments in Adolescence: the Effect of a Structured Exposition versus a Film and Discussion. Revue canadienne des sciences comportementales, 3: 1-10.

Maitland, K.A. et Goldman, J.R. (1974). Moral Judgment as a Function of Peer Group Interaction. Journal of Personality and Social Psychology, 30: 699-704.

Maqsud, M. (1977). The Influence of Social Heterogeneity and Sentimental Credibility on Moral Judgment of Nigerian Muslim Adolescents. Journal of Cross-Cultural Psychology, 8: 113-122.

Mosher, R.L. et Sprinthall, N.A. (1971). Psychological Education: a Mean to Promote Personal Development during Adolescence. The Counseling Psychologist, 2: 3-83.

Mosher, R.L. et Sullivan, P.R. (1976). A Curriculum in Moral Education for Adolescents. Journal of Moral Education, 5: 159-172.

Naito, T. (1977). Kohlberg's Theory of Moral Development. Japanese Journal of Educational Psychology, 25: 60-67.

O'Connor, R.E. (1972). Political Activism and Moral Reasoning: Political and Apolitical Students in Great Britain and France. British Journal of Political Science, 4: 53-78.

Pacheco-Maldonado, A.M. (1972). A Cognitive-Developmental Study of Moral Judgment in Puerto Rican Children. Thèse doctorale non publiée, State University of New York, Albany, 191p.

Panowitsch, H. (1974). Change and Stability in the Defining Issues Test. Thèse doctorale non publiée, University of Minnesota, Minneapolis, 200p.

Parikh, B.S. (1975). Moral Judgment Development and its Relation to Family Environmental Factors in Indian and American Urban Upper Middle Class Families. Thèse doctorale non publiée, School of Education, Boston University, 237p.

Peters, R.S. (1974). Moral Development and Moral Learning. The Monist, 58: 541-567.

Philibert, P.J. (1975). Lawrence Kohlberg's Use of Virtue in His Theory of Moral Development. International Philosophical Quarterly, 15: 455-479.

Rest, J. (1973a). The Hierarchical Nature of Moral Judgment: a Study of Patterns of Comprehension and Preference of Moral Stages. Journal of Personality, 41: 86-109.

Rest, J. (1973b). Theoretical Discussion of Stage Orientation and Hierarchical Order. Manuscrit non publié, University of Minnesota, Minneapolis, 33p.

Rest, J., Turiel, E. et Kohlberg L. (1969). Level of Moral Development as a Determinant of Preference and Comprehension of Moral Judgment made by Others. Journal of Personality, 37: 225-252.

Rich, J.M. (1976). An Assessment of Recent Developments in Moral Education. Journal of Thought, 11: 205-218.

Samson, J.-M. (1973). Les objectifs de l'éducation sexuelle à l'école. Dans Samson, J.-M. (dir.), L'éducation sexuelle à l'école, Guérin, Montréal: 75-111.

Samson, J.-M. (1974). The Objectives of Sex Education in the Schools. Journal of Moral Education, 3: 207-222.

Samson, J.-M. (1975). L'évaluation de l'efficacité de divers types d'intervention structurée sur l'évolution du jugement moral en matière sexuelle. Rapport de recherche non publié, Département de Sexologie, Université du Québec à Montréal, [polycopié], 389p.

Samson, J.-M. (1976a). L'éducation sexuelle et le développement du jugement moral. Dans Trempe, J.-P., Bergeron, A. et Gratton, H. (dir.), Conférences choisies du Congrès International de Sexologie de Montréal 1976, Les Presses de l'Université du Québec, Montréal, (sous presse). Traduit en anglais sous le titre: Sex Education and the Structure of Moral Judgment: Effectiveness of a Form of Sex Education Based on the Development of Formal Structures of Value Judgment. Dans Gemme, R. et Wheeler, C.C. (dir.), Progress in Sexology, Selected papers from the Proceedings of the 1976 International Congress of Sexology, Plenum Press, New York-London, 1977: 523-538.

Samson, J.-M. (1976b). La théorie du développement du jugement moral de Lawrence Kohlberg. Manuscrit non publié, Département de Sexologie, Université du Québec à Montréal, [polycopié], 485p.

Schaffer, P.A. (1974). Moral Judgment: a Cognitive-Developmental Project in Psychological Education. Thèse doctorale non publiée, University of Minnesota, Minneapolis, 175p.

Search, P.F. (1973). An Experimental Study in Developing Moral Judgment Through the Comparative Effectiveness of Three Methods: Role-Playing, Discussion and Didactic Instruction. Thèse doctorale non publiée, Catholic University of America, Washington D.C., 270p.

Selman, R.L. (1971). The Relation of Role Taking to the Development of Moral Judgment in Children. Child Development, 42: 79-91.

Selman, R.L. et Lieberman, M. (1975). Moral Education in the Primary Grades: an Evaluation of a Developmental Curriculum. Journal of Educational Psychology, 6: 712-716.

Speicher, M.E. (1973). Stimulating Change in Moral Jdugment: an Experimental Validation of an Innovative Educational Approach to Sexual Morality. Thèse de maîtrise non publiée, Purdue University, 67p.

Strong, L.J. (1975). The Impact of Value Education on Preadolescents' Moral Judgment. Thèse doctorale non publiée, Wayne State University, 202p.

Sullivan, E.V. (1975). Moral Learning. Some Findings, Issues and Questions, Paulist Press, New York-Toronto.

Sullivan, E.V. (1977). A Study ofKohlberg's Structural Theory of Moral Development: a Critique of Liberal Social Science Ideology. Manuscrit non publié, O.I.S.E., Toronto, [polycopié], 70p.

Sullivan, E.V. et Beck, C.M. (1974). A Developmental Approach to Assessment of Moral Education Programmes: a Short Commentary. Journal of Moral Education, 4: 61-66.

Sullivan, E.V. et Beck, C.M. (1975). Moral Education in a Canadian Setting. Phi Delta Kappan, 56: 697-701.

Sullivan, P.J. (1975). A Curriculum for Stimulating Moral Reasoning and Ego Development in Adolescents. Thèse doctorale non publiée, School of Education, Boston University, 301p.

Tracy, J.J. et Cross, H.J. (1973). Antecedents of Shift in Moral Judgment. Journal of Personality and Social Psychology, 26: 238-244.

Turiel, E. (1965). An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgments. Thèse doctorale non publiée, Yale University, 116p.

Turiel, E. (1966). An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgments. Journal of Personality and Social Psychology, 3: 611-618.

Turiel, E. (1969). Developmental Processes in the Child's Moral Thinking. Dans Mussen, P., Langer, J. et Covington, M. (dir.), Trends and Issues in Developmental Psychology, Holt Rinehart and Winston, New York: 92-133.

Williams, M.R. (1974). The Effects of the Discussion of Moral Dilemmas on the Moral Judgment of Children, aged Seven to Nine Years. Thèse doctorale non publiée, University of Wisconsin, Milwaukee, 172p.

White, C.B. (1975). Moral Development in Bahamian School Children: a Cross-Cultural Examination of Kohlberg Stages of Moral Reasoning. Developmental Psychology, 11: 535-546.

Williams, N. et Williams, S. (1970). The Moral Development of Children, Macmillan, London.

Wilson, J. (1972). Practical Methods of Moral Education, Heinemann Educational Books, London.

Wilson, R.W. (1976). Some Comments on Stage Theories of Moral Development. Journal of Moral Education, 5: 241-248.

Young, S.P. (1974). The Introduction of Moral and Ethical Judgments into the Teaching of Issues in Child Development and Education to a Group of Selected College Women. Thèse doctorale non publiée, School of Education Georgia State University, 169p.

Ziv, A., Shani, A. et Nebenhause, S. (1975). Adolescents Educated in Israel and in the Soviet Union: Differences in Moral Judgment. Journal of Cross-Cultural Psychology, 6: 108-121.

Tableau 0

Distribution des 26 sujets de la relance, par groupe, par sexe et par stade[1].

		SEXE		STADE			
Groupe	Nombre	Garçons	Filles	2	3	4	5
Expérimental	13	6	7	4	3	4	2
Témoin	13	4	9	0	8	5	0

1. Stade majeur en morale générale lors de l'entrevue de 1973.

TABLEAU 1

Evaluation des scores de morale générale et de morale sexuelle, de 1973 à 1976, pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins de la relance

M. M. S. GÉNÉRAL

	1973	1974	1976
EXPÉRIMENTAUX	345.96	353.83	394.28
TÉMOINS	336.76	332.35	360.64
DIFFÉRENCE	9.20	20.44	33.64
Ecarts d'étape		11.28	13.16
Signification	(t=0.40, α=.69)	(t=0.89, α=.38)	(t=1.38, α=.17)

M.M.S. SEXUEL

	1973	1974	1976
EXPÉRIMENTAUX	333.88	342.09	387.08
TÉMOINS	326.11	328.11	363.32
DIFFÉRENCE	7.77	13.98	23.96
Ecarts d'étape		6.21	9.98
Signification	(t=0.28, α=.78)	(t=.50, α=.61)	(t=1.03, α=.31)

TABLEAU 2

Pourcentages d'usage de chaque stade, lors des entrevues de 1973 et de 1976, pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins de la relance

	Sujets expérimentaux (N = 13)				Sujets témoins (N = 13)	
MORALE GÉNÉRALE	1973	1976	Δ[1]	Δ	1976	1973
	20.00	0.0	-20.00	- 7.11	0.18	7.29
	26.06	29.49	+ 3.43	- 1.87	48.66	50.53
	42.00	46.72	+ 4.72	+ 1.19	41.47	40.28
	11.85	23.77	+11.92	+ 7.79	9.67	1.88
MORALE SEXUELLE	1973	1976	Δ	Δ	1976	1973
	24.50	0.16	-24.34	-22.20	0.34	22.54
	24.29	30.97	+ 6.68	+ 9.67	44.16	34.49
	44.02	50.48	+ 6.46	+10.51	47.30	36.79
	7.18	18.38	+11.20	+ 2.31	8.18	6.05

1. Différence d'usage: 1976 moins 1973.

TABLEAU 3

Valeurs de F et probabilités (α) pour les analyses de variance effectuées sur le MMS et sur les pourcentages d'usage, l'âge chronologique et l'H.A.M.E. ayant été tenus constants

MORALE GÉNÉRALE

		Pourcentages d'usage			
	MMS	2	3	4	5
Groupes (Exp./Tém.)	1.379 (.248)	2.746 (.098)	6.153 (.015)	0.007 (.99)	2.858 (.092)
Etapes (Test/Retest/Relance)	3.177 (.046)	4.389 (.016)	1.782 (.174)	1.791 (.172)	0.882 (.99)
Interactions (groupes/étapes)	0.286*	0.991*	0.064*	0.071*	0.046*

MORALE SEXUELLE

		Pourcentages d'usage			
	MMS	2	3	4	5
Troupes (Exp./Tém.)	0.482*	0.134*	0.499*	0.59*	0.685*
Etapes (Test/Retest/Relance)	4.590 (.013)	7.118 (.002)	2.110 (.127)	2.789 (.067)	0.498 (.99)
Interactions (groupes/étapes)	0.308*	0.016*	0.145*	0.310*	0.250*

* Indique une probabilité de .99.

TABLEAU 4

Pourcentages d'usage de chaque stade, lors des entrevues de 1973, 1974 et de 1976, pour les sujets expérimentaux[1] de la relance qui, lors du test de 1973, étaient du stade 2 ou du stade 5

	Sujets expérimentaux du stade 2 (N=4)				Sujets expérimentaux du stade 5 (N=2)			
MORALE GÉNÉRALE								
Stade	1973 →	1974 →	1976	Δ^2	1973 →	1974 →	1976	Δ^2
2	60.86	29.54	0.0	-60.86	3.62	0.0	0.0	- 3.62
3	11.63	37.75	26.71	+15.08	11.07	27.94	22.58	+11.51
4	27.50	31.92	69.49	+41.99	21.64	50.46	27.42	+ 5.78
5	0.0	0.0	3.78	+ 3.78	63.47	21.60	50.00	-.13.47
MMS	266.64	300.79	377.07	+110.43	445.94	393.66	427.42	- 18.52
MORALE SEXUELLE								
Stade	1973	1974	1976	Δ^2	1973	1974	1976	Δ^2
2	53.37	42.71	0.0	-53.37	7.14	0.0	0.0	- 7.14
3	18.63	48.91	26.57	+ 7.93	29.01	21.29	17.36	-11.65
4	27.99	8.38	65.85	+37.86	33.14	35.12	42.98	+ 9.84
5	0.0	0.0	7.57	+ 7.57	30.70	43.59	39.65	+ 8.95
MMS	274.61	265.67	381.25	+106.64	387.41	422.29	422.29	+34.88

1. Aucun sujet témoin de ces catégories n'a pu être re-interrogé en 1976.

2. Différence d'usage: 1976 moins 1973.

TABLEAU 5

Pourcentages d'usage de chaque stade, lors des entrevues de 1973, 1974 et 1976 pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins de la relance qui étaient, lors de l'entrevue de 1973, du stade 3.

	Sujets expérimentaux (N=3)				Sujets Témoins (N=8)			
MORALE GÉNÉRALE								
Stade	1973 →	1974 →	1976	Δ^1	Δ^1	1976 ←	1974 ←	1973
2	3.10	5.42	0.0	- 3.10	- 7.77	0.29	4.57	8.06
3	65.53	59.95	53.79	-11.74	-26.39	44.66	61.78	71.05
4	31.37	5.00	12.87	-18.50	+21.34	40.83	27.67	19.49
5[2]	0.0	29.63	33.33	+33.33	+12.82	14.20	5.97	1.38
MMS	328.27	358.84	379.54	+51.27	+54.74	368.95	335.04	314.21
MORALE SEXUELLE								
Stade	1973 →	1974 →	1976	Δ^1	Δ^1	1976 ←	1974 ←	1973
2	24.92	4.30	0.69	-24.23	-18.75	0.55	12.96	19.30
3	41.31	59.38	55.26	+13.95	+ 2.82	47.28	55.00	44.46
4	32.37	28.32	37.30	+ 4.93	+12.20	38.86	23.67	26.66
5[2]	1.39	8.00	6.74	+ 5.35	+ 3.72	13.29	8.38	9.57
MMS	310.22	340.02	350.10	+39.88	+38.59	364.89	327.46	326.30

1. Différence d'usage: 1976 moins 1973

2. Ont été ajouté au stade 5 de légers pourcentages d'usage de stade 6 qui ne dépassent jamais 1%.

TABLEAU 6

Pourcentages d'usage de chaque stade, lors des entrevues de 1973, 1974 et de 1976 pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins de la relance qui étaient, lors des entrevues de 1973, du stade 4

	Sujets expérimentaux (N=4)				Sujets témoins (N=5)			
MORALE GÉNÉRALE								
Stade	1973 →	1974 →	1976	Δ^1	Δ^1	1976 ←	1974 ←	1973
2	0.0	0.0	0.0	0.0	- 6.06	0.0	4.44	6.06
3	18.41	43.59	17.50	- 0.91	+37.39	55.08	63.05	17.70
4	74.62	31.41	59.00	-15.62	-31.05	42.49	32.51	73.54
5[2]	6.96	25.00	23.48	+16.52	- 0.26	2.42	0.0	2.68
MMS	388.55	383.20	405.98	+17.43	-25.50	347.34	328.06	372.84
MORALE SEXUELLE								
Stade	1973 →	1974 →	1976	Δ^1	Δ^1	1976 ←	1974 ←	1973
2	4.00	0.0	0.0	- 4.00	-28.04	0.0	15.31	28.04
3	14.82	43.37	23.96	+ 9.14	+20.66	39.18	40.24	18.52
4	74.22	36.16	48.76	-25.46	+ 7.80	60.81	44.44	53.01
5[2]	6.95	19.95	27.27	+20.32	- 0.41	0.0	0.0	0.41
MMS	384.13	378.96	403.31	+19.18	+35.00	360.81	329.13	325.81

1. Différence d'usage: 1976 moins 1973

2. Ont été ajouté au stade 5 de légers pourcentages d'usage de stade 6, qui ne dépassent jamais 1%.

TABLEAU 7

Pourcentages d'usage de chaque stade, lors des entrevues de 1973, 1974 et de 1976, pour les sujets expérimentaux et les sujets témoins de la relance qui étaient, lors des entrevues de 1973, du stade 3 ou 4.

	Groupe Expérimental (N=7)				Groupe Témoin (N=13)			
MORALE GÉNÉRALE								
Stade	1973 →	1974 →	1976	Δ^1	Δ^1	1976 ←	1974 ←	1973
2	1.32	2.32	0.0	- 1.32	- 7.11	0.18	4.52	7.29
3	38.60	50.60	33.06	- 5.54	- 1.87	48.66	62.26	50.53
4	56.09	20.09	39.23	-16.86	+ 1.09	41.47	29.53	40.28
5[2]	3.97	26.98	27.70	+23.73	+ 7.79	9.67	3.67	1.88
MMS	362.65	372.78	394.60	+31.95	+23.88	360.57	332.29	336.69
MORALE SEXUELLE								
Stade	1973 →	1974 →	1976	Δ^1	Δ^1	1976 ←	1974 ←	1973
2	12.96	2.15	0.29	-12.67	-22.32	0.34	13.86	22.66
3	26.17	50.23	37.37	+11.20	+ 9.67	44.16	49.32	34.49
4	56.28	32.79	43.84	-12.44	+10.51	47.30	31.65	36.79
5[2]	4.57	14.82	18.47	+13.90	+ 2.13	8.18	5.15	6.05
MMS	352.40	360.25	380.40	+28.00	+37.06	363.26	328.03	326.20

1. Différence: 1976 moins 1973.

2. Ont été ajoutés au stade 5 les légers pourcentages d'usage du stade 6 qui ne dépassent jamais 1%.

TABLEAU 8

Pourcentages d'usage de chaque niveau, en 1973, 1974 et 1976, pour les sujets de la relance qui étaient, en 1973, du stade 3 ou 4

	Groupe expérimental (N=7)				Groupe témoin (N=13)			
MORALE GÉNÉRALE								
NIVEAUX	1973 →	1974 →	1976	Δ^1	Δ^1	1976 ←	1974 ←	1973
I	1.32	2.32	0.0	- 1.32	- 7.11	0.18	4.52	7.29
II	94.69	70.69	72.29	-22.40	- 0.78	90.13	91.79	90.81
III	3.97	26.98	27.70	+23.73	+ 7.79	9.67	3.67	1.88
MORALE SEXUELLE								
NIVEAUX	1973 →	1974 →	1976	Δ^1	Δ^1	1976 ←	1974 ←	1973
I	12.96	2.15	0.29	-12.67	-22.32	0.34	13.86	22.66
II	82.45	83.02	81.21	- 1.24	+20.18	91.46	80.97	71.38
III	4.57	14.82	18.47	+13.90	+ 2.13	8.18	5.15	6.05

1. Δ = Différence entre 1976 et 1973.

Tableau 9

Pourcentages d'usage de chaque stade, en 1973, 1974 et 1976, pour les garçons et les filles de la relance.

G A R Ç O N S

MORALE GÉNÉRALE

Stade	Groupe Expérimental (N=6) 1973 →	1974 →	1976	Δ[1]	Groupe Témoin (N=4) Δ[1]	1976 ←	1974 ←	1973
2	33.10	17.77[3]	0.0	-33.10	- 1.07	0.0	11.68	1.07
3	15.95	38.93	25.10	+ 9.15	+ 2.00	29.16	51.05	27.16
4	28.15	36.08	55.69	+28.54	-25.88	42.80	36.28	68.68
5	22.77[2]	7.20	19.19	- 3.58	+24.95	28.03	0.98	3.08
MMS	340.81	332.18	394.07	+53.26	+25.09	398.86	326.56	373.77

MORALE SEXUELLE

Stade	1973 →	1974 →	1976	Δ[1]	Δ[1]	1976 ←	1974 ←	1973
2	29.63	19.10	0.0	-29.63	-45.36	0.0	30.90	45.36
3	25.42	46.05	24.15	- 1.27	+10.39	23.15	11.54	12.76
4	34.71	20.30	57.57	+22.86	+10.37	51.84	54.12	41.47
5	10.23	14.53	18.26	+ 8.03	+24.61	25.00	3.43	0.39
MMS	325.55	330.26	394.11	+63.56	+104.95	401.85	330.08	296.90

F I L L E S

MORALE GÉNÉRALE

Stade	Groupe Expérimental (N=7) 1973 →	1974 →	1976	Δ[1]	Groupe Témoin (N=9) Δ[1]	1976 ←	1974 ←	1973
2	8.76	4.41	0.0	- 8.76	- 9.79	0.26	1.34	10.05
3	34.73	46.78	33.34	- 1.39	- 3.59	57.33	67.25	60.92
4	53.85	21.81	39.04	-14.81	+13.22	40.88	26.53	27.66
5	2.63	26.98[2]	27.70	+25.07	+ 0.16	1.51	4.87	1.35
MMS	350.36	372.39	394.46	+44.10	+23.34	343.65	334.94	320.31

MORALE SEXUELLE

Stade	1973 →	1974 →	1976	Δ[1]	Δ[1]	1976 ←	1974 ←	1973
2	20.11	10.17	0.29	-19.82	-12.07	0.49	6.29	12.56[3]
3	23.32	44.79	36.81	+13.49	+ 9.37	53.51	66.11	44.14
4	51.99	30.21	44.41	- 7.58	+10.57	45.28	21.67	34.71
5	4.57	14.82[2]	18.47	+13.90	- 7.86	0.72	5.92	8.56
MMS	341.02	352.23	381.07	+40.05	+ 7.11	346.20	327.23	339.09

1. Δ = Différence 1976 moins 1973

2. Ont été ajoutés des pourcentages d'usage de stade 6 inférieurs à 1%.

3. Ont été ajoutés des pourcentages d'usage de stade 1 inférieurs à 1%.

Tableau 10

Pourcentages d'usage de chaque stade, en 1973, 1974 et 1976, pour les sujets plus jeunes et les sujets plus vieux.

P L U S J E U N E S

MORALE GÉNÉRALE	Groupe Expérimental (N=4)				Groupe Témoin (N=6)			
Stade	1973	1974	1976	Δ^1	Δ^1	1976	1974	1973
2	24.62	25.21[3]	0.0	-24.62	-10.35	0.39	5.71	10.74
3	23.66	39.12	30.61	+ 6.95	+25.35	76.08	64.28	50.73
4	31.49	25.11	44.40	+12.91	-14.82	23.52	30.00	38.34
5	20.24[2]	10.55	25.00	+ 4.76	- 0.18	0.0	0.0	0.18
MMS	347.65	320.21	394.40	+46.75	- 4.84	323.12	324.28	327.96

MORALE SEXUELLE	Groupe Expérimental (N=4)				Groupe Témoin (N=6)			
Stade	1973	1974	1976	Δ^1	Δ^1	1976	1974	1973
2	35.28	28.84	0.52	-34.76	-25.06	0.74	21.68	25.80[3]
3	25.15	43.24	26.93	+ 1.78	+32.40	78.34	62.00	45.94
4	24.22	6.13	52.72	+28.50	- 7.34	20.92	16.32	28.26
5	15.35	21.80	19.83	+ 4.51	0.0	0.0	0.0	0.0
MMS	319.65	320.88	391.86	+72.21	+17.99	320.18	294.64	302.19

P L U S V I E U X

MORALE GÉNÉRALE	Groupe Expérimental (N=9)				Groupe Témoin (N=7)			
Stade	1973	1974	1976	Δ^1	Δ^1	1976	1974	1973
2	17.95	4.08	0.0	-17.95	- 4.33	0.0	3.50	4.33
3	27.14	44.96	29.00	+ 1.86	-25.20	25.17	60.54	50.37
4	46.66	29.87	47.77	+ 1.11	+14.92	56.86	29.13	41.94
5	8.25	20.30	23.23	+14.98	+14.62	17.97	6.83	3.35
MMS	345.21	368.77	394.23	+49.02	+48.49	392.80	339.28	344.31

MORALE SEXUELLE	Groupe Expérimental (N=9)				Groupe Témoin (N=7)			
Stade	1973	1974	1976	Δ^1	Δ^1	1976	1974	1973
2	19.72	7.84	0.0	-19.72	+19.97	0.0	7.16	19.97
3	23.91	46.32	32.77	+ 8.86	- 9.79	14.88	38.46	24.67
4	52.82	34.31	49.49	- 3.42	+25.81	69.92	44.80	44.11
5	3.55	9.54	17.74	+14.19	+ 3.95	15.19	9.58	11.24
MMS	340.21	351.52	384.97	+44.76	+53.69	400.31	356.79	346.62

1. Δ = Différence 1976 moins 1973.
2. Ont été ajoutés de faibles pourcentages d'usage de stade 6.
3. Ont été ajoutés de faibles pourcentages d'usage de stade 1.

Tableau 11

Pourcentages s'usage de chaque stade , en 1973, 1974 et 1976, pour les sujets à H.A.M.E. faible et les sujets à H.A.M.E. forte.

H. A. M. E. F A I B L E

	Groupe Expérimental (N=4)				Groupe Témoin (N=6)			
MORALE GENERALE								
Stade	1973	1974	1976	Δ^1	Δ^1	1976	1974	1973
2	36.25	7.62	0.0	-36.25	- 5.75	0.0	8.05	5.75
3	12.38	35.97	28.82	+16.44	+ 1.95	56.22	76.15	54.27
4	46.75	30.42	43.91	- 2.84	-13.30	26.69	15.15	39.99
5	4.62	25.00[2]	27.27	+22.65	+17.09	17.09	0.65	0.0
MMS	319.74	374.58	398.46	+78.72	+26.65	360.88	308.41	334.23
MORALE SEXUELLE								
Stade	1973	1974	1976	Δ^1	Δ^1	1976	1974	1973
2	21.43	15.63	0.0	-21.43	-25.77	0.0	23.44	25.77[3]
3	20.57	47.72	43.82	+23.25	+ 2.12	43.27	59.33	41.15
4	51.05	16.72	24.25	-26.80	+ 7.60	40.07	14.94	32.47
5	6.96	19.94[2]	31.94	+24.98	+16.06	16.67	2.29	0.61
MMS	343.52	345.44	388.12	+44.60	+65.74	373.40	296.08	307.66

H. A. M. E. F O R T E

	Groupe Expérimental (N=9)				Groupe Témoin (N=7)			
MORALE GÉNÉRALE								
Stade	1973	1974	1976	Δ^1	Δ^1	1976	1974	1973
2	12.78	11.90[3]	0.0	-12.78	- 8.28	0.34	1.50	8.62
3	32.15	45.91	29.80	- 2.35	- 5.14	42.20	50.37	47.34
4	39.88	27.51	47.98	+ 8.10	+13.60	54.14	41.86	40.54
5	15.19[2]	14.68	22.22	+ 7.03	- 0.19	3.32	6.27	3.51
MMS	357.61	344.61	392.43	+34.82	+21.51	360.44	352.89	338.93
MORALE SEXUELLE								
Stade	1973	1974	1976	Δ^1	Δ^1	1976	1974	1973
2	25.87	13.71	0.23	-25.64	-19.36	0.64	5.66	20.00
3	25.94	44.33	25.26	- 0.68	+16.16	44.94	40.74	28.78
4	40.90	29.61	62.15	+21.25	+13.00	53.51	45.98	40.51
5	7.29	12.35	12.36	+ 5.07	- 9.80	0.91	7.62	10.71
MMS	329.60	340.60	386.63	+57.03	+12.75	354.69	355.56	341.94

1. Δ = Différence 1976 moins 1973.
2. Ont été ajoutés de faibles pourcentages d'usage de stade 6.
3. Ont été ajoutés de faibles pourcentages d'usage de stade 1.

TABLEAU 12

Terpoints de chacun des sujets de la relance, lors des entrevues de 1973, 1974 et de 1976, établis à l'aide des pourcentages d'usage en morale totale.

GROUPE EXPÉRIMENTAL

No. de sujet	1973	1974	1976	Phase
92	0.0185	1.0589	999.9999*	↗
122	0.2337	0.0000	999.9999	↘
182	0.2806	0.0675	0.0054	↗
6	0.3920	0.2073	0.5615	↘
132	0.8167	0.3596	0.1333	↗
11	0.8751	3.8948	177.5714	↗
179	0.8808	0.3535	5.9541	↘
129	0.8914	1.0951	1.4624	↗
17	2.8790	0.3125	4.5249	↘
21	2.9124	0.3448	0.8399	↗
59	3.5746	3.4072	9.2459	↗
4	7.1301	999.9999	999.9999	↗
123	38.5257	999.9999	999.9999	↗

GROUPE TÉMOIN

No. de sujet	1973	1974	1976	Phase
165	0.0459	0.1273	1.5716	↗
282	0.0471	0.0000	0.2385	↘
148	0.0746	6.2516	999.9999	↗
167	0.1458	0.2096	0.1143	↗
281	0.2439	0.6287	0.1695	↗
285	0.3394	0.4643	0.8369	↗
39	0.5295	1.7315	999.9999	↗
101	0.8182	0.0059	0.0909	↘
43	0.9592	0.1686	0.3077	↘
108	1.1920	0.8932	999.9999	↘
32	3.3497	0.1680	3.5559	↘
34	4.5586	2.6996	6.1736	↘
146	5.6001	0.8332	0.6033	↘

1. * 999.9999 signifie 100% d'usage aux stades 4 et 5.

TABLEAU 13

Stade global en morale totale, en 1973, 1974 et 1976, des sujets de la relance, regroupés selon leur orientation[1].

GROUPE EXPÉRIMENTAL

No. des Sujets	1973	1974	1976	Phase	Sexe	Groupe d'âge	Groupe d'HAME
92	2	$4(2)^3$	4(5)	↗	♂	V	B
11	3-4	$4(5)^3$	5(4)	↗	♀	V	H
129	$3(4)^5$	4(3)	4(3)	↗	♂	V	H
59	4^3	4(3)	4	↗	♀	V	H
4	4(5)	5^4	5	↗	♀	V	B
123	5(4)	5(4)	5	↗	♂	J	H
122	2	$4(2)^3$	4(5)	↘	♂	J	H
6	$3\text{-}2^4$	3^4	3(4)	↘	♀	V	H
179	2-4	$3(2)^4$	4^3	↘	♀	J	H
17	4(3)	3(4)	4^3	↘	♂	V	H
21	4(3)	3(4)	3(4)	↘	♀	V	B
182	3(4)	3	3	↘	♀	J	H
132	$4(3)^2$	3(4)	3^4	↘	♂	V	B

GROUPE TÉMOIN

No. des Sujets	1973	1974	1976	Phase	Sexe	Groupe d'âge	Groupe d'HAME
165	3(2)	3^4	4(3)	↗	♀	V	B
148	3(5)	$5(4)^3$	4^5	↗	♀	V	H
285	$3\text{-}2^4$	3(4)	3(4)	↗	♀	J	H
39	$3(4)^2$	4(2)	5	↗	♀	V	B
282	3	3	3^4	↘	♀	J	B
101	$4\text{-}2^3$	2-3	3	↘	♂	J	B
43	$4\text{-}3^2$	3(4)	3(4)	↘	♀	V	B
108	4(2)	3-4	4	↘	♂	V	H
32	4(3)	3^4	4(3)	↘	♀	V	B
34	4^3	4(3)	4^3	↘	♂	V	H
167	3^4	3^4	3^4	↘	♀	J	H
281	$3(2)^4$	$4\text{-}3^2$	3^4	↘	♀	J	H
146	4^3	3-4	3(4)	↘	♀	J	H

1. La lettrine qui parfois suit le sigle du stade global indique un pourcentage d'usage entre 10 et 20% pour ce stade. Les groupes d'âge sont identifiés ainsi: V = plus vieux; J = plus jeunes. Les groupes d'HAME sont identifiés ainsi: B = HAME faible; H = HAME forte.

TABLEAU 14

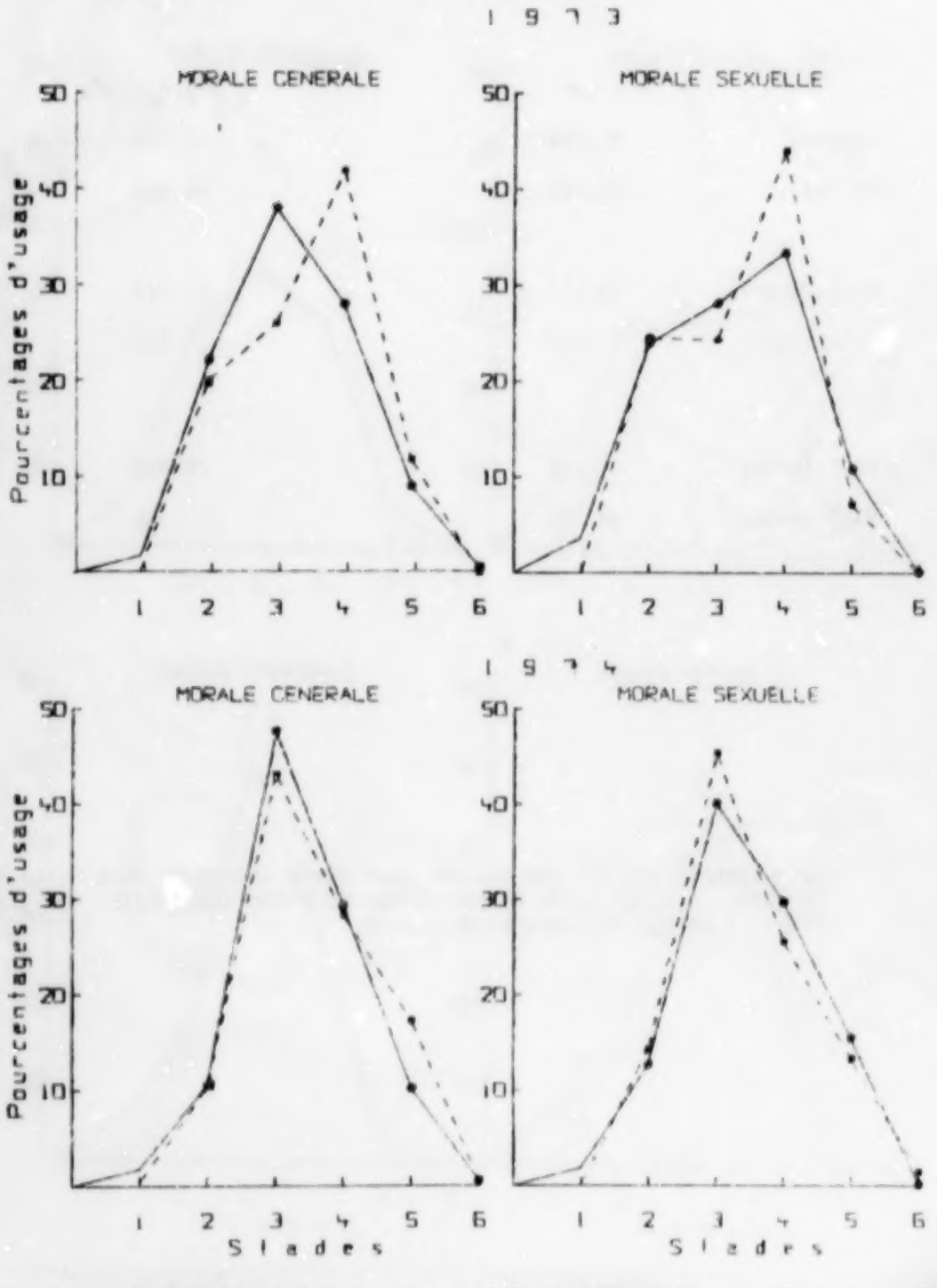
Pourcentages ajustés[1] des sujets de chaque phase en fonction du sexe, de l'âge et de la force de l'HAME.

GROUPE	PHASE ↗	PHASE ↘+↘+↘	χ^2
Garçons	44.75%	53.14%	0.15 (NS)
Filles	55.05%	46.86%	
Plus Jeunes	28.57%	61.54%	8.58 ($p \leq .01$)
Plus Vieux	71.43%	38.40%	
HAME faible	51.61%	48.98%	0.016 (NS)
HAME forte	48.37%	51.02%	

1. Les pourcentages ont été ajustés pour tenir compte du fait qu'au départ, le nombre des sujets de chaque catégorie n'était pas égal. Le χ^2 a été établi à partir des nombres de sujets.

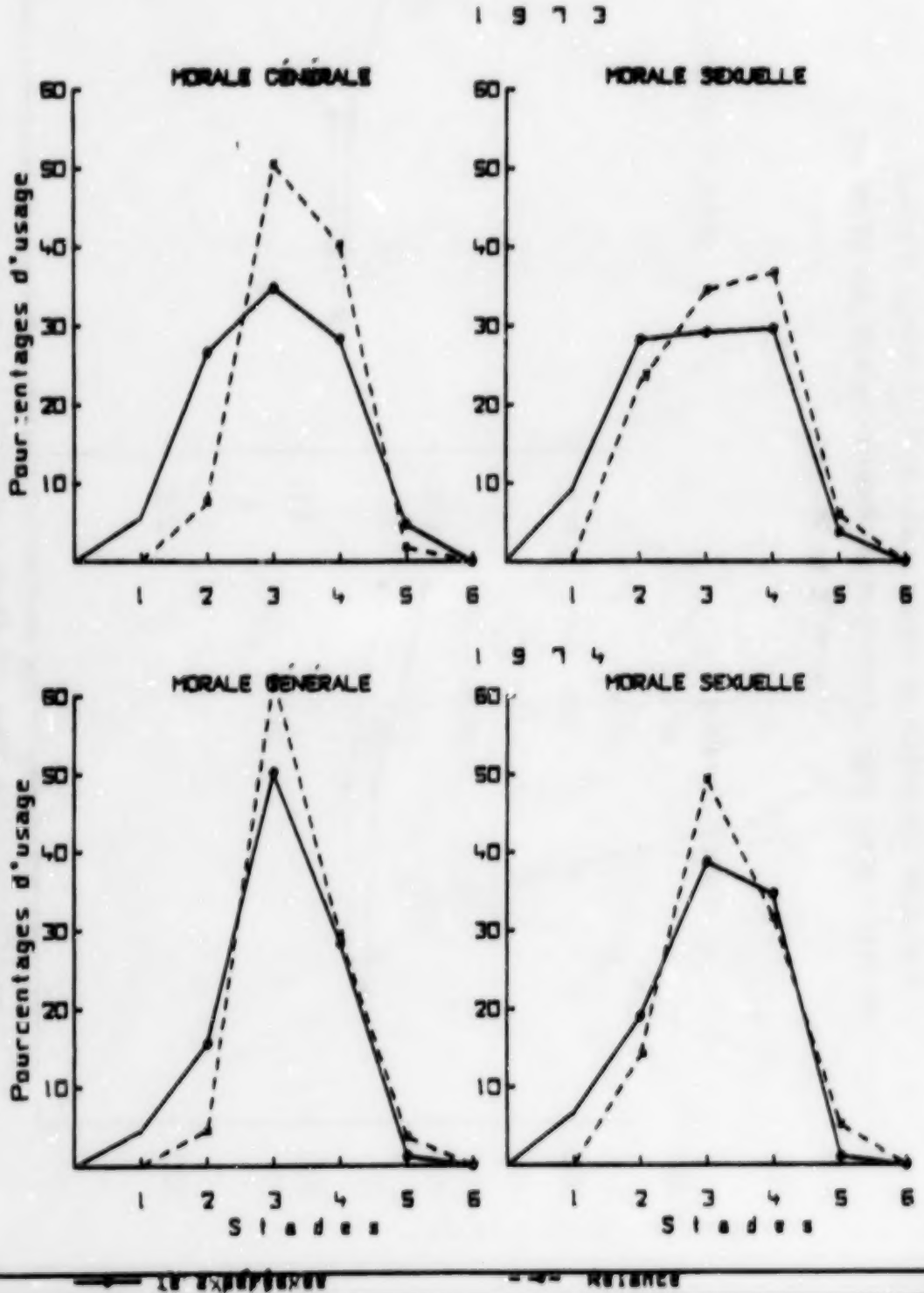
GRAPHIQUE 1

POURCENTAGES D'USAGE DES SUJETS EXPÉRIMENTAUX, LORS DE LA PREMIÈRE EXPÉRIENCE, COMPARÉS AUX SUJETS EXPÉRIMENTAUX DE LA **RELANCE.**



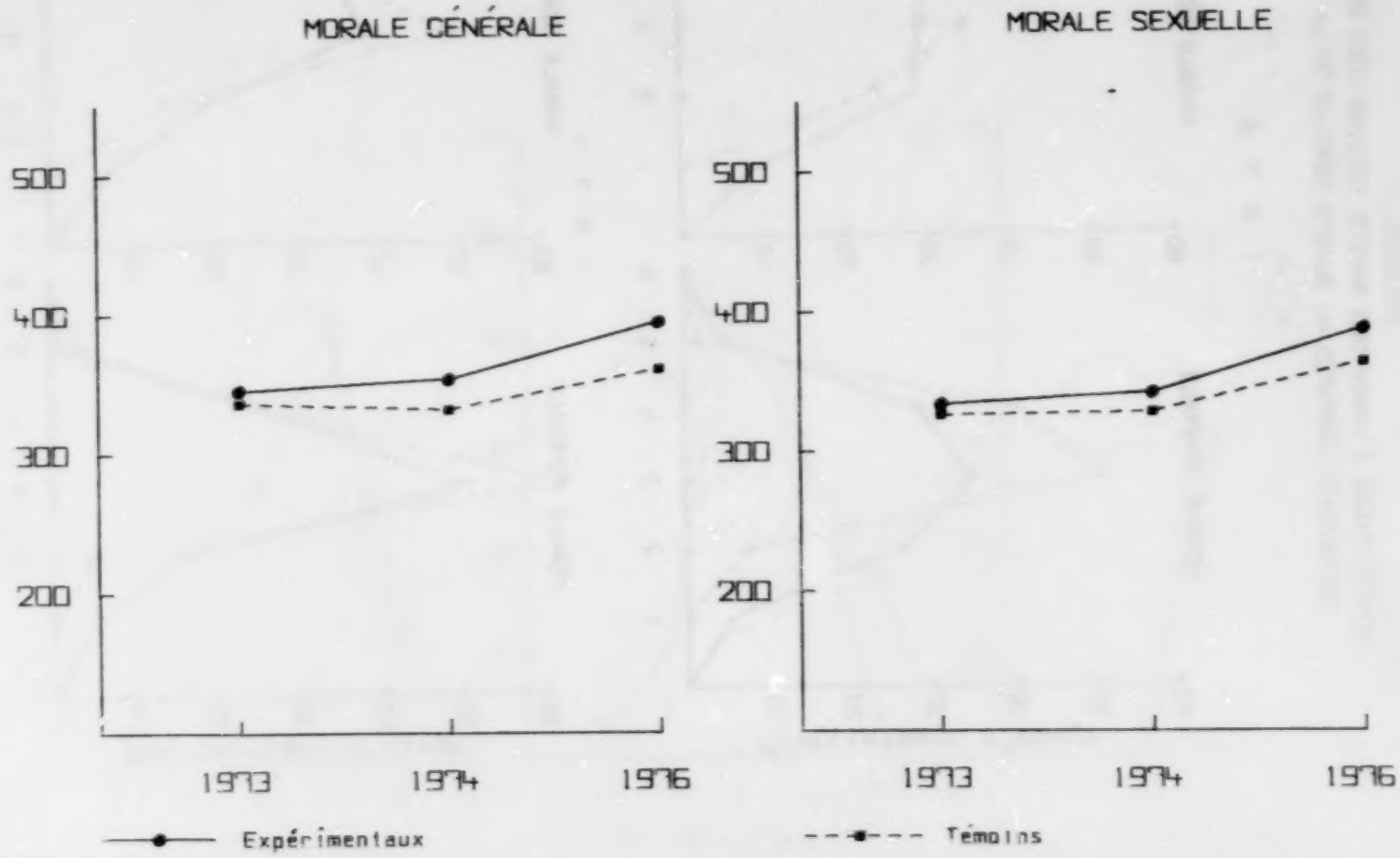
GRAPHIQUE 2

POURCENTAGES D'USAGE DES SUJETS TÉMOINS LORS DE LA PREMIÈRE EXPÉRIENCE, COMPARÉS AU SUJETS TÉMOINS DE LA RELANCE



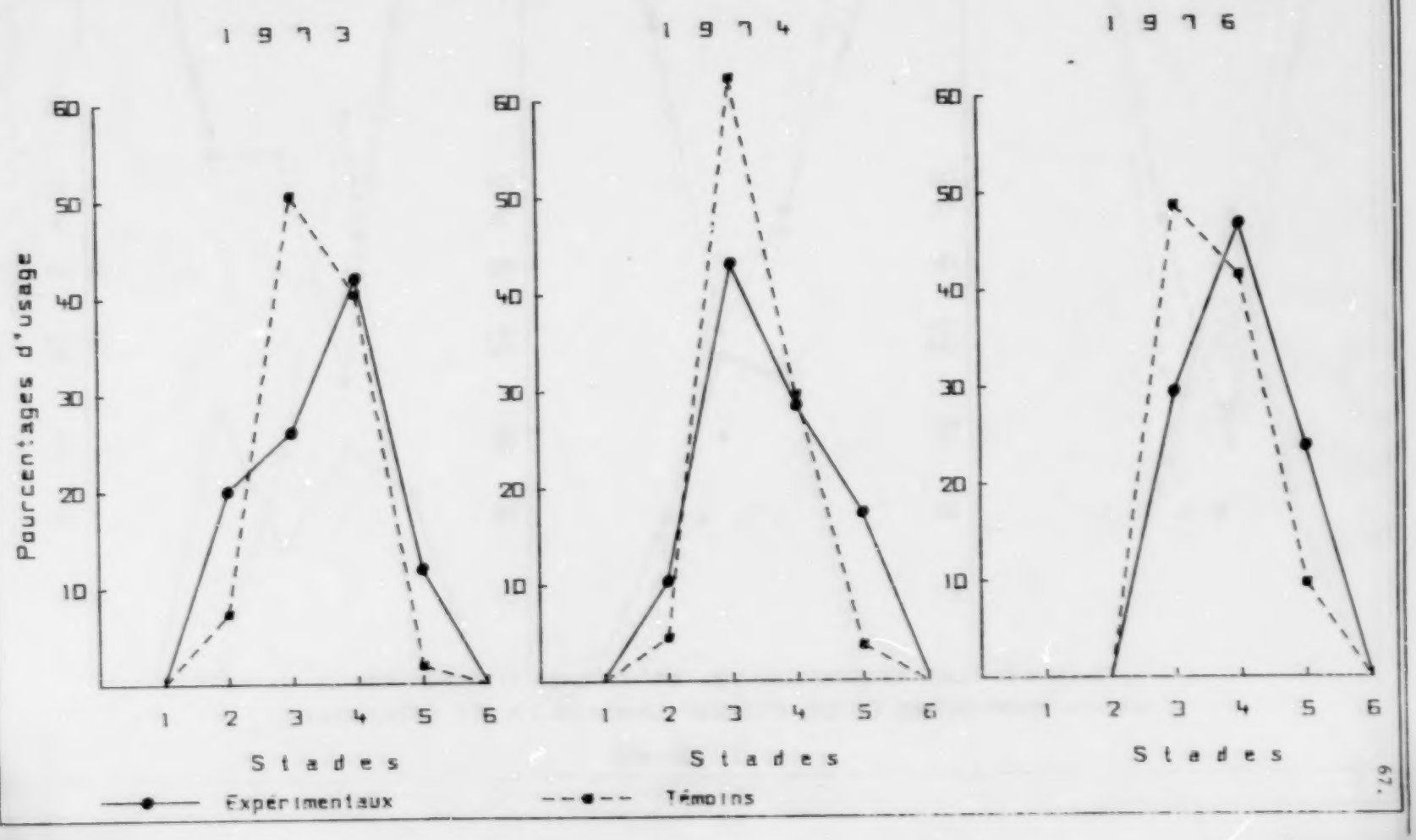
GRAPHIQUE 3

ÉVOLUTION DES SCORES DE MORALE GÉNÉRALE ET DE MORALE SEXUELLE DE 1973 A 1976, POUR LES 13 SUJETS EXPÉRIMENTAUX ET LES 13 SUJETS TÉMOINS DE LA RELANCE.



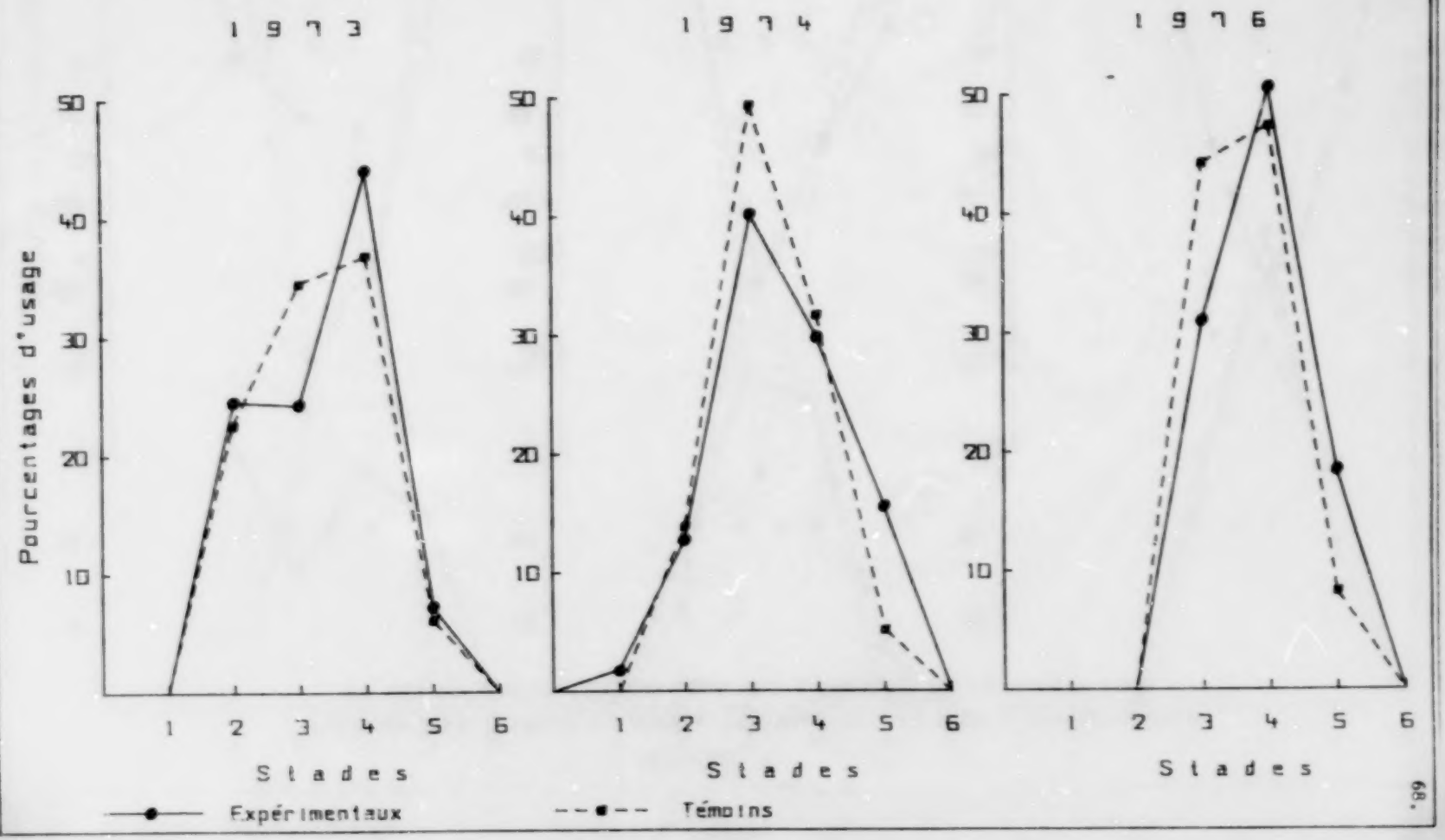
GRAPHIQUE 4

POURCENTAGES D'USAGE EN MORALE GÉNÉRALE DES 13 SUJETS EXPÉRIMENTAUX
ET DES 13 SUJETS TÉMOINS LORS DES ENTREVUES DE 1973, 1974, 1976



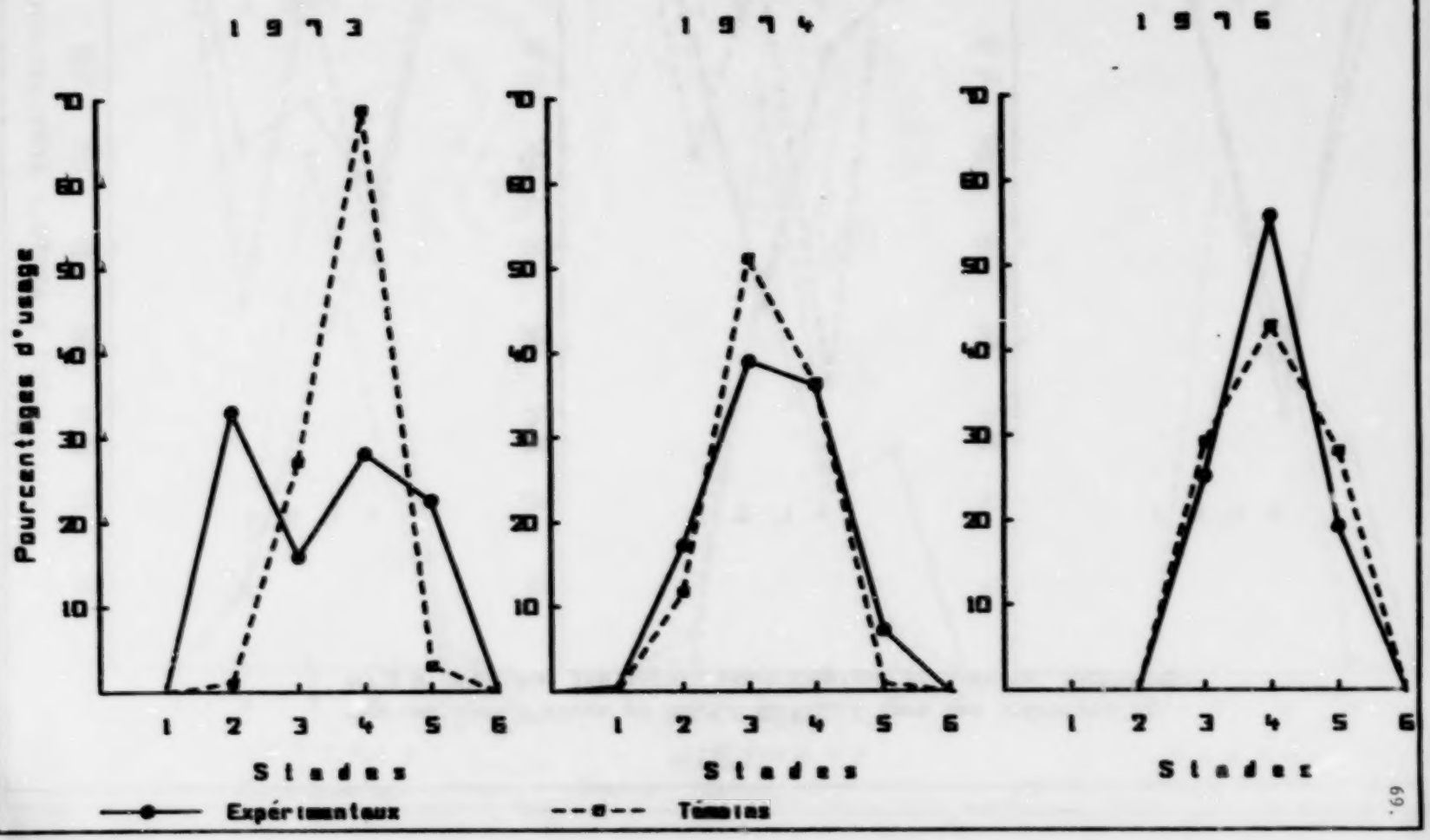
GRAPHIQUE 5

POURCENTAGES D'USAGE EN MORALE SEXUELLE DES 13 SUJETS EXPÉRIMENTAUX ET DES 13 SUJETS TÉMOINS LORS DES ENTREVUES DE 1973, 1974, 1976.



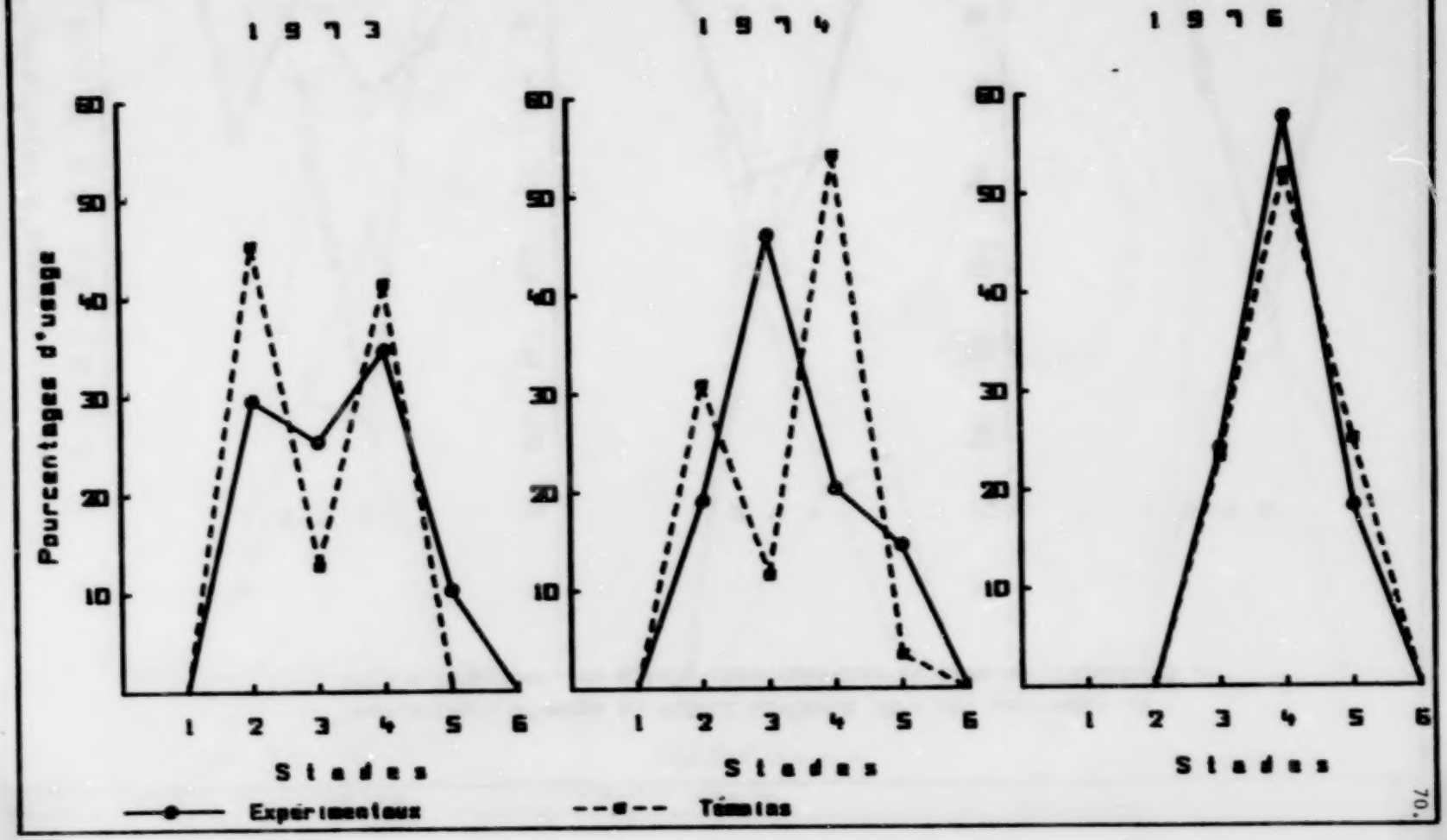
GRAPHIQUE 6

Pourcentages d'usage en MORALE CÉRÉBRALE lors des entrevues de 1973 à 1976, pour les sujets expérimentaux et témoins MASCULINS.



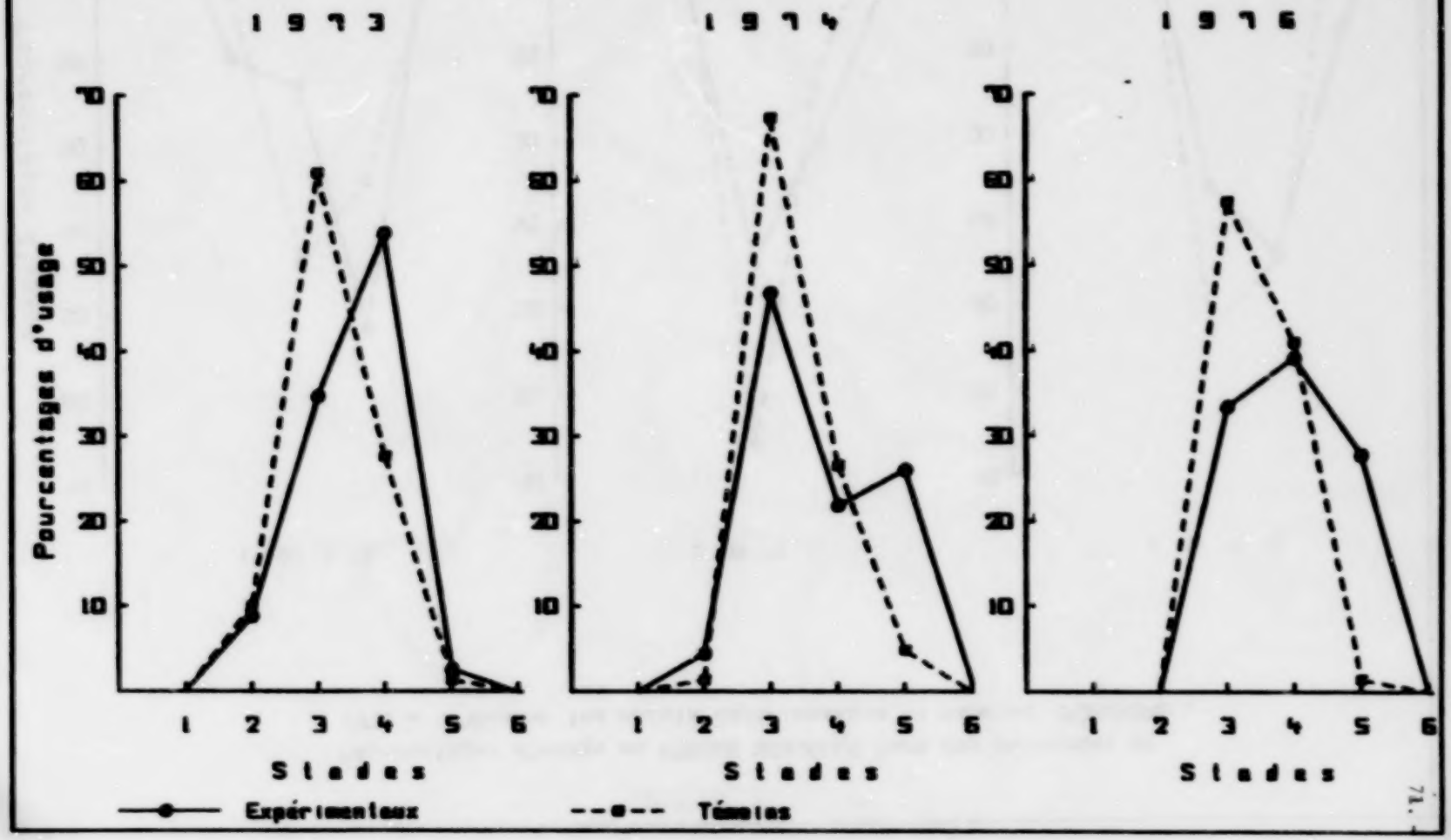
GRAPHIQUE 7

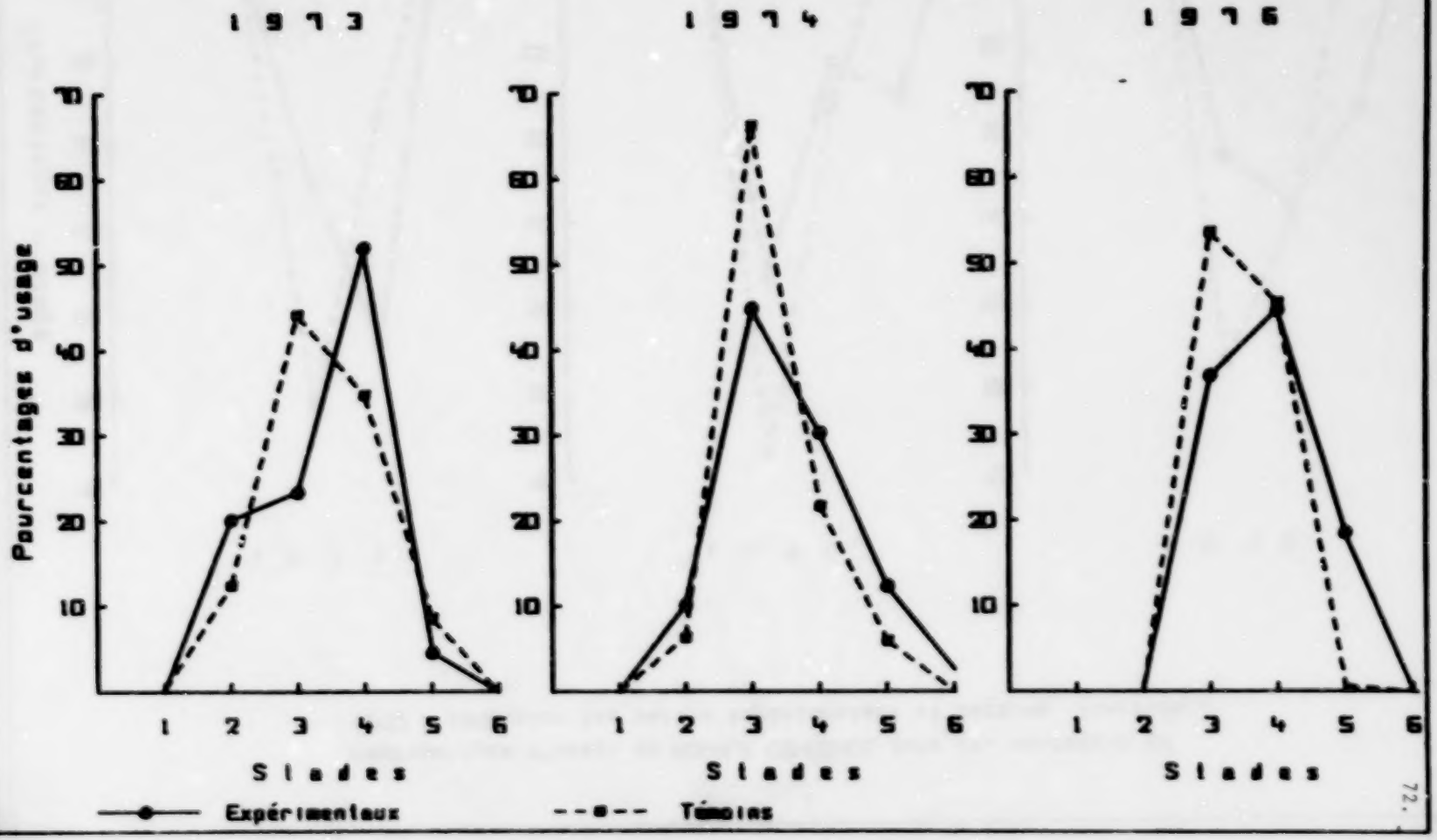
Pourcentages d'usage en MORALE SEXUELLE lors des entrevues de 1973 à 1976, pour les sujets expérimentaux et témoins MASCULINS.



GRAPHIQUE 8

Pourcentages d'usage en MORALE CÉRÉBRALE lors des entrevues de 1973 à 1976, pour les sujets expérimentaux et témoins (témoins).



GRAPHIQUE 9

Pourcentages d'usage en MORALE SEXUELLE lors des entrevues de 1973 à 1976, pour les sujets expérimentaux et témoins FÉMININS.